

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



A EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
NA FORMAÇÃO DE AGENTES EDUCATIVOS

Contributo para a análise de necessidades
de formação no Concelho de Loures

Patrícia Rebelo de Azevedo Pereira

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Organização e Gestão da Educação e Formação

Dissertação orientada pelo Prof. Doutor Luís Alexandre da Fonseca Tinoca

2021

Dedico este trabalho aos meus pais
pela felicidade
pelas vivências
pelos bons exemplos
pela educação que deles recebi
e pelo orgulho que tenho neles.

Em especial à Lucinda, minha mãe, que vive em mim,
pela força que me move.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Richard pelo seu amor e apoio, preciosos para o equilíbrio que precisava para desenvolver e concluir este trabalho.

Agradecimento ao Professor Dr. Luís Tinoca pelas palavras de incentivo, pela calma que me transmitiu e pela sábia orientação.

RESUMO

A motivação para a realização deste estudo emergiu do meu contexto profissional, nomeadamente como Coordenadora do Programa Eco-Escolas, um programa de referência no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

A partir da minha vivência profissional, da observação e interação com os meus pares e da revisão da literatura, apercebi-me que havia uma discrepância entre o desempenho dos agentes educativos na promoção da EDS e as recomendações de autores, especialistas e organizações.

Partindo do pressuposto que a formação é o meio adequado para a abordagem desta problemática, considerei pertinente realizar um trabalho que contribuísse para o estudo das necessidades de formação em EDS dos agentes educativos do Concelho de Loures.

A EDS é um dos temas que mais reconhecimento tem tido à escala global como um fator essencial para um mundo sustentável e para uma educação de qualidade, este estudo vem de alguma forma responder ao apelo de diversos autores e organizações.

É um tema que me diz muito em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, que considero pertinente para as comunidades educativas e para a comunidade científica quer a nível nacional quer a nível internacional.

No âmbito deste estudo, foi construído e aplicado um questionário, a uma amostra de 59 agentes educativos do Concelho de Loures, que permite conhecer o grau de interesse dos mesmos relativamente a objetivos, modalidades e regimes de formação, assim como conhecer a sua preferência de parceiros em possíveis atividades de formação de EDS.

Ao realizar este trabalho com foco no território do Concelho de Loures, onde desempenho as minhas funções como agente educativa, pretendo não só enriquecer a minha formação e o meu percurso pessoal e profissional, e dos meus pares, assim como contribuir para a evolução e melhoria da educação deste território.

PALAVRAS-CHAVE: Necessidades de Formação; Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ABSTRAT

The motivation for this study emerged from my professional context, namely as Coordinator of the Eco-Schools Program, a reference program in the field of Education for Sustainable Development (ESD).

From my professional experience, observation and interaction with my peers and the literature, I realized that there was a discrepancy between the performance of educational agents in promoting ESD and the recommendations of authors, specialists and organizations.

Assuming that training is the appropriate means for addressing this problem, I considered it pertinent to carry out a work that would contribute to the study of the training needs in ESD of educational agents of the Municipality of Loures.

ESD is one of the most recognizable topics on a global scale as an essential factor for a sustainable world and quality education, this study somehow responds to the appeal of several authors and organizations.

It is a subject that tells me a lot in terms of personal and professional development, which I consider relevant to the educational communities and to the scientific community both nationally and internationally.

As part of this study, a questionnaire was constructed and applied to a sample of 59 educational agents from the Municipality of Loures, which allows us to know the degree of interest of them in relation to objectives, modalities and training schemes, as well as to know their preference of partners in possible training activities of ESD.

By performing this work focusing on the territory of the Municipality of Loures, where I perform my functions as an educational agent, I intend not only to enrich my training and personal and professional development, but my peers as well, and contribute to the evolution and improvement of education in this territory.

KEY-WORDS: Educators training; Education for sustainable sustainability

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRAT.....	iv
ÍNDICE	v
SIGLAS E ABREVIATURAS	vii
INDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	1
1. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS)..4	
1.1. O conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável	4
1.2. Educação para o Desenvolvimento Sustentável a nível mundial	13
1.3. Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Portugal.....	27
2. A FORMAÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS E A EDS	55
2.1. A importância da EDS na formação dos agentes educativos	56
2.2. Princípios da EDS na formação dos agentes educativos.....	67
2.3. Metodologias, conteúdos e objetivos da EDS na formação de agentes educativos.....	74
2.4. Competências, valores e comportamentos em EDS	84
2.5. Múltiplos contextos formativos. Perspetivando a formação dos agentes educativos em EDS.....	103
3. ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	119
3.1. O conceito de necessidade.....	120
3.2. Funções da Análise de Necessidades de Formação	125
4. CONCELHO DE LOURES E A EDS.....	135
4.1. Caracterização do território, atividades educativas e a EDS.....	135

4.2. Agentes educativos e a EDS.....	137
5. METODOLOGIA	143
5.1. Etapas, questão de investigação e objetivos do estudo.....	143
5.2. Inquérito por questionário	146
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	155
6.1. Caracterização da amostra.....	155
6.2. Grau de interesse dos agentes educativos inquiridos de acordo com possíveis objetivos de atividades de formação que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em EDS	159
6.3. Grau de interesse dos inquiridos de acordo com possíveis modalidades de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.....	168
6.4. Grau de interesse dos inquiridos de acordo com possíveis regimes de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.....	179
6.5. Preferência dos inquiridos relativamente a possíveis parceiros numa atividade de formação de EDS.....	183
6.6. Síntese dos resultados do inquérito por questionário	184
7. CONCLUSÕES	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
LEGISLAÇÃO.....	217
SITES	217
ANEXOS.....	219

SIGLAS E ABREVIATURAS

A21L – Agenda 21 local

ABAE – Associação Bandeira Azul da Europa

AD&C – Agência para o Desenvolvimento e Coesão

APA – Associação Portuguesa do Ambiente

ASPEA – Associação Portuguesa de Educação Ambiental

CEE – Comunidade Económica Europeia

CESOP – Centro de Estudos e Sondagens de Opinião

CIDAADS – Centro de Informação, Divulgação e Ação para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável

CMMAD – Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento

CNADS – Conselho Nacional de Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNU – Comissão Nacional da UNESCO

COP – Comissão das Partes

CQNUMC – Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas

CRE – Centro Regional de Excelência

CREIAS – Centro Regional de Educação e Inovação Associada à Sustentabilidade

CSTC – Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training

DADS – Década de ação para o Desenvolvimento Sustentável

DGA – Direção Geral do Ambiente

DGE – Direção Geral de Educação

DGESTE – Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares

DNUEDS – Década das Nações Unidas para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável

DS – Desenvolvimento Sustentável

EA – Educação Ambiental

ECG – Educação para a Cidadania Global

EDS – Educação para o Desenvolvimento Sustentável

EE – Environment Education

EEA – Estratégia de Educação Ambiental

EEDS – Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ENDS – Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável

ENEA – Estratégia Nacional de Educação Ambiental
ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ENED – Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
ESD – Education For Sustainable Development
EU – European Union
GAP – Global Action Programme
GTEAS – Grupo de Trabalho de Educação Ambiental para a Sustentabilidade
IC – Instituto Camões
ICNF – Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas
ICS – Instituto de Ciências Sociais
INAMB – Instituto Nacional do Ambiente
INE – Instituto Nacional de Estatística
IPAD – Instituto de Apoio ao Desenvolvimento
IPAMB – Instituto Público do Ambiente
IPSS – Instituição Pública de Solidariedade Social
IUCN - International Union for Conservation of Nature
LPN – Liga Portuguesa da Natureza
ME – Ministério da Educação
NU – Nações Unidas
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
ONG's – Organizações Não Governamentais
ONGA – Organização Não Governamental de Ambiente
ONU – Organização das Nações Unidas
PAGEDS - Programa de Ação Global para a EDS
PIENDS – Plano de Implementação da Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável
PNPA – Plano Nacional de Política do Ambiente
PNUMA – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RCS – Rede Campus Sustentável
RTPCE – Rede Territorial de Cidades Educadoras

SE – Science Education

UE4SD – University Educators for Sustainable Development

UE – União Europeia

UN – United Nations

UNECE - United Nations Economic Commission for Europe

UNESCO – United Nations For Education and Science Organization

INDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Organização e estrutura da dissertação.

Tabela 2 - Características da EDS.

Tabela 3 – Diversidade de dimensões da sustentabilidade.

Tabela 4 – Estratégias para um plano de implementação da EDS.

Tabela 5 – Processos de aprendizagem adequados à EDS.

Tabela 6 – Elementos de integração da EDS na formação de professores.

Tabela 7 – Modelo de competências dos educadores em EDS.

Tabela 8 – Competências do coordenador e do professor de Cidadania e Desenvolvimento.

Tabela 9 – Objetivos de aprendizagem para que os professores promovam a EDS.

Tabela 10 – Possíveis módulos de formação de professores tendo a EDS como elemento-chave.

Tabela 11 – Etapas de educação formal, não formal e informal.

Tabela 12 - Cinco objetivos da análise de necessidades de formação no âmbito de atividades de formação.

Tabela 13 - Principais agentes educativos do Concelho de Loures.

Tabela 14 - Descrição das etapas do estudo.

Tabela 15 - Identificação dos destinatários do questionário.

Tabela 16 – Distribuição do nº de inquiridos por nível de habilitação literária.

Tabela 17 – Distribuição do nº de inquiridos por área de formação inicial.

Tabela 18 – Entidade onde desempenha a sua principal atividade como agente educativo.

Tabela 19 - Resumo do grau de interesse dos respondentes relativamente a possíveis objetivos de atividades de formação que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em EDS.

Tabela 20 - Resumo do grau de interesse relativamente a possíveis modalidades de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.

Tabela 21 - Resumo do grau de interesse relativamente a possíveis regimes de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.

Tabela 22 - Preferência de parceiros para uma possível atividade de formação em EDS.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A relação da EDS com outras educações

Figura 2 – Impacto da pandemia Covid-19 nos ODS.

Figura 3 – Principais marcos da EDS a nível mundial.

Figura 4 – Principais bases e referenciais da EDS em Portugal.

Figura 5 – Tópicos para a caracterização da EDS.

Figura 6 – Education for an environment citizenship pedagogical approach.

Figura 7 - Citizenship education in the 21st century.

Figura 8 – Modelo CSTC (Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training.

Figura 9 – Competences in Education for Sustainable Development.

Figura 10 – Desafios globais do século XXI.

Figura 11 – Competências para a sustentabilidade.

Figura 12 – Perfil do cidadão do século XXI.

Figura 13 - Diversidade de significados do conceito de necessidade.

Figura 14 - Delimitação do conceito de necessidades de formação.

Figura 15 - Etapas de análise de necessidades de formação.

Figura 16 - Relação entre o grau de interesse, a discrepância entre o vivido e o desejado e as necessidades de formação.

Figura 17 - Questão-problema e objetivos do estudo.

Figura 18 - A sua atividade como agente educativo.

Figura 19 - A sua atividade como agente educativo (respondentes que indicaram a opção outra e especificaram).

Figura 20 – Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de compreender conceitos básicos de EDS, a sua evolução histórica e desenvolver competências gerais em sustentabilidade.

Figura 21 - Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer e compreender os problemas e as potencialidades ambientais, sociais, económicas e políticas, a nível local, nacional e internacional.

Figura 22 - Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de EDS.

Figura 23 - Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de desenvolver competências para planificar atividades transversais e interdisciplinares, que promovam uma EDS.

Figura 24 - Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer, analisar e refletir sobre políticas locais, nacionais e internacionais (Ex. legislação, projetos, referenciais, documentos de planeamento).

Figura 25 - Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer, e articular com outros elementos da comunidade local (Ex. agentes educativos, população adulta, empresários, decisores locais, monitores, investigadores, especialistas, técnicos, políticos).

Figura 26 - Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer as instituições e o seu funcionamento (Ex. instituições locais, nacionais e internacionais: empresas, universidades, autarquias, ONG's, associações).

Figura 27 - Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de desenvolver competências éticas e de cidadania.

Figura 28 - Ordenação de possíveis objetivos de atividades de formação, de acordo com o grau de interesse indicado pelos respondentes, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.

Figura 29 - Grau de interesse em participar num curso de formação.

Figura 30 - Grau de interesse em participar numa oficina de formação/workshop (sessões teórico práticas, envolvem o desenvolvimento e apresentação de trabalho autónomo ou em grupo e elaboração de materiais).

Figura 31 - Grau de interesse em participar num estágio (experiência formativa e supervisionada em contexto de trabalho).

Figura 32 - Grau de interesse em participar num projeto (trabalho prático de intervenção na realidade educativa, em equipa pluri e interdisciplinar).

Figura 33 - Grau de interesse em participar num círculo de estudos (troca e aprofundamento de experiências e conhecimento entre os participantes, geralmente do mesmo território, por exemplo, através de estudos de caso).

Figura 34 - Grau de interesse em participar numa palestra (sessão expositiva em que um especialista aborda um tema e os participantes assistem).

Figura 35 - Grau de interesse em participar em sessões de coaching (sessões dinamizadas por um coach, um profissional que utiliza técnicas para orientar os

participantes no desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas desejadas pelos mesmos).

Figura 36 - Grau de interesse em participar em tertúlia dialógica (sessões baseadas no diálogo entre os participantes e na construção coletiva de sentido e conhecimento, geralmente em torno da interpretação de textos).

Figura 37 - Grau de interesse em participar num programa de formação internacional (experiência de aprendizagem e/ou profissional noutro país).

Figura 38 - Grau de interesse em participar numa ação de formação de curta duração.

Figura 39 - Ordenação de possíveis modalidades de formação, de acordo com o grau de interesse indicado pelos respondentes, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.

Figura 40 - Grau de interesse em participar em atividades de formação em regime presencial.

Figura 41 - Grau de interesse em participar em atividades de formação em regime E-learning.

Figura 42 - Grau de interesse em participar em atividades de formação em regime B-learning.

Figura 43 - Preferência de parceiros para uma possível atividade de formação em EDS.

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - A EDS a nível mundial e nacional.

Anexo 2 - Caracterização do Concelho de Loures.

Anexo 3 – Atividades EDS do Concelho de Loures.

Anexo 4 - Exemplo de documento preparatório do questionário.

Anexo 5 - Exemplo de mail enviado para destinatários do questionário.

Anexo 6 - Inquérito por questionário.

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, com vista à obtenção do grau de mestre em Educação e Formação, Organização e Gestão da Educação e Formação, é o resultado de um estudo que tem como principal objetivo contribuir para a análise de necessidades de formação dos agentes educativos do Concelho de Loures em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

A motivação e a problemática que conduziram a este estudo, emergiram do meu contexto profissional como Coordenadora do Programa Eco-Escolas, um programa de referência nacional e internacional no âmbito da EDS. A partir da observação e interação com os meus pares e da revisão da literatura, apercebi-me que havia uma discrepância entre o desempenho dos agentes educativos na promoção da EDS e as recomendações de autores, especialistas e organizações.

Partimos para este estudo com os seguintes pressupostos: a discrepância entre o desempenho dos agentes educativos na promoção da EDS e as recomendações de autores, especialistas e organizações é indicadora de necessidades de formação; a análise de necessidades de formação contribui para adequar a formação, as competências, os valores e as práticas dos agentes educativos aos objetivos da EDS, reduzindo a discrepância acima mencionada; os interesses e as preferências manifestados pelos agentes educativos são indicadores de necessidades de formação; o conhecimento sobre os interesses e as preferências dos agentes educativos relativamente a possíveis objetivos, modalidades, regimes e parceiros de atividades de formação, contribui para a análise de necessidades de formação e para adequar a formação aos objetivos da EDS.

A EDS é um dos temas que mais reconhecimento tem tido à escala global, como um fator essencial para um mundo sustentável e para uma educação de qualidade. Este estudo vem de alguma forma responder ao apelo de diversos autores e organizações.

A educação é uma ferramenta essencial para a promoção de competências com vista ao Desenvolvimento Sustentável (DS). No contexto da educação formal, não formal e informal, vários agentes educativos atuam como principais promotores da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS).

Que necessidades de formação têm os agentes educativos do Concelho de Loures em Educação para o Desenvolvimento Sustentável? Esta foi a questão de investigação que orientou este trabalho, embora conscientes de que é uma questão ambiciosa e que precisa de um estudo mais prolongado no tempo e mais rigoroso em termos metodológicos do que este que aqui apresentamos.

Definimos como objetivos: elaborar um quadro teórico sobre EDS e sobre a formação de agentes educativos, com base na análise documental; construir e aplicar um questionário que nos permita conhecer os interesses e preferências dos agentes educativos relativamente a possíveis objetivos, modalidades, regimes e parceiros de atividades de formação de EDS.

Foram adotadas duas metodologias: a análise documental e o inquérito por questionário.

O questionário foi preenchido por uma amostra de 59 agentes educativos do Concelho de Loures durante o mês de Julho.

Ao realizar este trabalho com foco no território do Concelho de Loures, onde desempenho as minhas funções como agente educativa, pretendo enriquecer a minha formação e o meu percurso pessoal e profissional, e dos meus pares, assim como contribuir para a evolução e melhoria da educação deste território.

Esta dissertação está organizada em seis capítulos que foram elaborados e organizados de acordo com os seguintes objetivos (Tabela 1).

Tabela 1
Organização e estrutura da dissertação

Capítulos e Temas	Principais objetivos
1 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	Abordar o conceito de EDS. Apresentar marcos históricos da EDS a nível mundial e nacional.
2 FORMAÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS E A EDS	Apresentar referências e recomendações de autores, organizações e especialistas em EDS. O que diz a literatura sobre a EDS na formação dos agentes educativos? A importância da EDS, princípios, metodologias, conteúdos e objetivos, competências, valores e comportamentos, múltiplos contextos formativos. Expor alguns contextos formativos, nomeadamente alguns que consideramos adequados ao desenvolvimento de competências em EDS.
3 ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO	Abordar e delimitar o conceito de necessidade. Apresentar informação sobre as funções, métodos e instrumentos de análise de necessidades de formação. Justificar as opções tomadas na realização deste estudo.
4 CONCELHO DE LOURES E A EDS	Destacar a importância sobre o conhecimento e caracterização do território e das suas atividades educativas para a planificação de atividades de formação em EDS e para a análise de necessidades de formação. Identificar agentes educativos do Concelho de Loures que promovem EDS e as suas possíveis funções.
5 METODOLOGIA	Explicar as etapas, a questão de investigação e objetivos deste estudo. Fundamentar as opções metodológicas, nomeadamente o inquérito por questionário.
6 APRESENTAÇÃO, E ANÁLISE DOS RESULTADOS	Apresentar e analisar os resultados obtidos. Caracterizar a amostra de inquiridos. Conhecer o grau de interesse dos inquiridos sobre possíveis objetivos de formação em EDS. Conhecer o grau de interesse dos inquiridos sobre possíveis modalidades e regimes de formação em EDS. Conhecer a preferência dos inquiridos relativamente a possíveis parceiros de formação em EDS.
7 CONCLUSÕES	Apresentar as conclusões e refletir sobre as limitações do estudo. Apresentar reflexões para o futuro.

Fonte: elaborado pela autora

1. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (EDS)

Neste capítulo começamos por abordar o conceito de EDS e apresentamos um resumo com os principais acontecimentos da EDS a nível mundial e nacional.

O conceito EDS evoluiu ao longo do tempo, resultou de várias cimeiras e encontros, da apropriação que as instituições, os autores e a sociedade em geral foram fazendo do mesmo em diferentes etapas e momentos.

1.1. O conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável

ESD, an evolving concept in reorienting education to address sustainability, it is important for educators not to lock the definition, content, scope, and methodology of ESD into a static time frame. (...) Educational efforts must reflect this broader understanding and its evolving nature. (McKeown, 2002, p.26)

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) surgiu enquadrada num movimento de consciencialização da aceleração dos problemas associados à degradação ambiental e a fatores económico-sociais, que se complexificaram com maior expressão no final da década de 1980 (Gomes, 2012, p.8).

No geral, é consensual que a EDS surgiu para provocar uma mudança no mundo. Articula vários conceitos e áreas da sociedade, é transversal. Implica diversidade de saberes, estratégias e de métodos, é interdisciplinar. Não é uma disciplina. É mutável, dependente do meio, do contexto e do momento em que estamos a pensá-la e a querer implementá-la. Requer um sentido de comunidade, apela à responsabilidade individual para o bem global.

A EDS acenta no princípio de intergeracionalidade associado à origem do conceito de Desenvolvimento Sustentável, responder às necessidades atuais sem comprometer as necessidades das gerações futuras (Bruntland, 1987).

Recentemente, João Ferrão na sua intervenção no Seminário Eco-Escolas 2020, alertou para a banalização mais recente dos termos Desenvolvimento Sustentável e Sustentabilidade, interligados como sabemos com a EDS. Segundo ele, para evitar a

ambiguidade destes termos temos de nos concentrar na sua ideia fundadora que é a ideia de solidariedade intergeracional. A preocupação com o Desenvolvimento Sustentável veio alterar a nossa visão do futuro. O futuro durante muito tempo foi visto como o presente melhorado. A ideia de Desenvolvimento Sustentável obriga-nos a visualizar um futuro desejado e a melhorar as nossas ações em função dessa visão. De acordo com este autor não devemos partir do presente, devemos partir desse futuro desejado, e amar esse futuro desejado para chegarmos lá juntos.

Com base nestas ideias entendemos a Educação para o Desenvolvimento Sustentável como uma educação para um futuro desejado, “para nós, para os que aí vêm e para o planeta” (Ferrão, 2020).

Eis algumas questões que podem ajudar a construir a visão do nosso futuro:

Que grandes desafios enfrenta hoje o planeta e como é que estes podem vir a alterar o seu futuro? Como poderemos nós usufruir de um bom nível de qualidade de vida sem gerar problemas às pessoas que vivem noutras partes do mundo? Como podemos ajudar a preservar o planeta para as gerações futuras? O que é que cada um de nós pode fazer para melhorar o lugar onde vive? (Cachinho, 2011, p.157)

A Educação para o Desenvolvimento Sustentável é fundamental para chegar às respostas adequadas.

Lockhart (2016, p.8) reforça a ligação da EDS ao conceito de DS e à educação sobre o ambiente. Destaca competências que a EDS desenvolve e salienta a educação ao longo da vida como uma característica da EDS.

ESD, building on education of the natural environment, encompasses the main components of the biosphere linked to the future of Earth's life-support systems, human behavior and development (Greig et al. 1987, 25). It is predicated on sustainable development, a concept proposed originally by the Brundtland Commission in 1987 (...). ESD learning aims are for people to gain competencies for decision making and actions towards a sustainable present and future. This starts with environmental sustainability, including natural resource management and biological diversity, but quickly extends into areas of other 'adjectival educations' such as poverty alleviation, human rights, ethics and responsibility, justice and peace, democracy, governance, and corporate responsibility (Fricke, Gathercole and Skinner 2015, 50). According to UNESCO, ESD encompasses all

four dimensions of sustainability: environment, society, culture and the economy. In addition to the other educations, it focuses on partnerships—towards capacity building and greater intercultural cooperation—and uncertainty—invoking the precautionary principle to avoid unforeseen consequences with respect to the future generation's needs and rights. Lifelong learning is an important aspect of ESD in the spirit of continued improvement of sustainable lifestyle choices and good practices. (Lockhart, 2016, p.8)

Gomes (2012, p.53) apresentou onze características da EDS que apresentamos na tabela seguinte (Tabela 2).

Tabela 2
Caraterísticas da EDS

1	Baseia-se nos princípios e valores que servem de fundamento ao DS.
2	Cuida do bem-estar dos três domínios da sustentabilidade (ambiente, sociedade e economia).
3	Promove a aprendizagem ao longo da vida.
4	É relevante no plano local e adequada do ponto de vista cultural.
5	Fundamenta-se nas necessidades, percepções e condições de cada país, reconhecendo ao mesmo tempo que a satisfação das necessidades locais podem ter efeitos e consequências internacionais.
6	Envolve a educação formal, não formal e informal.
7	Adapta-se à evolução do conceito de sustentabilidade.
8	Tem em conta o contexto, os problemas mundiais e as prioridades nacionais.
9	Desenvolve as competências dos cidadãos com vista à adoção de decisões no plano comunitário, a tolerância social, a responsabilidade ambiental, a adaptação da força laboral e a qualidade de vida.
10	É interdisciplinar. Nenhuma disciplina pode reivindicar a EDS como sua, mas todas podem contribuir para ela.
11	Recorre a distintas técnicas pedagógicas que promovem a aprendizagem participativa e competências de reflexão e alto nível.

Fonte: UNESCO (2005) citada por Gomes (2012, p.53)

A EDS ocorre em vários âmbitos, escolar, familiar, através dos meios de comunicação social, das autarquias e ONG's. Pode ser implementada e ser responsabilidade de vários agentes educativos e ter como foco diferentes grupos da população.

Sendo a EDS *uma* educação *para* o DS, uma educação que tem o DS como um objetivo, entendemos que qualquer educação pode ser *uma* EDS, a educação familiar, a educação escolar, a educação dos media, da cultura, a Educação Ambiental.

Parece-nos que a EDS nunca quis nem quer ser uma forma de educação à parte de outras. Não existem educadores *de* EDS. Não existe uma *elite* especializada em EDS.

Talvez essa ideia redutora tenha complicado a sua afirmação e, no âmbito escolar, tenha sido encarada como mais *uma* que veio ocupar espaço, que deixa inseguros os educadores, até perceberem o seu propósito.

A EDS veio apelar a que a educação, os educadores e os aprendentes se transformassem, para provocar mudanças ao nível ambiental, económico, socio cultural e político, mudanças que garantam a sustentabilidade da vida na Terra.

Estas são ideias partilhadas por vários autores, nomeadamente os que a seguir mencionamos.

Para Cachinho (2011, p.163), com base na *Qualifications and Curriculum Authority* (QCA, 2009),

Aprender sobre o Desenvolvimento Sustentável pode ajudar os jovens a compreender as necessidades e os direitos das gerações actuais e vindouras, bem como a reflectir sobre a melhor via de lidar, de forma integrada, com os desafios levantados pelas alterações climáticas, as desigualdades ou a pobreza. Pode também motivar os alunos para o desejo de querer mudar as coisas para melhor dotando-os do conhecimento, das destrezas e dos valores cruciais para encarar e criar uma sociedade e um futuro sustentáveis. (Cachinho, 2011, p.163)

Segundo este autor, educar para o Desenvolvimento Sustentável passa, nomeadamente, por:

- Reconhecer a finitude de alguns recursos naturais e a necessidade do seu uso responsável;
- Compreender as inter-relações entre as esferas social, económica e ambiental;
- Refletir sobre futuros prováveis e preferíveis e a forma como os últimos podem ser alcançados;
- Reconhecer que o desenvolvimento económico constitui apenas um aspeto da qualidade de vida;

- Compreender que a exclusão e as desigualdades sociais prejudicam o Desenvolvimento Sustentável para todos;
- Respeito mútuo;
- Reconhecer a importância do uso e gestão sustentável dos recursos, repensar, reduzir, reparar, reutilizar, reciclar.

Cachinho (2011, p.163) sublinha também que a EDS é relevante para a formação dos jovens não tanto pela natureza dos seus conteúdos mas pelos processos de mudança ao nível das atitudes e dos comportamentos em relação ao ambiente e à utilização dos recursos naturais. A EDS permite aos jovens a “aquisição de conhecimentos e competências imprescindíveis para poderem responder aos verdadeiros reptos que hoje se colocam à humanidade”.

Para este mesmo autor, as aprendizagens e experiências que permitem atingir os objetivos mencionados, terão de ser significativas para os jovens, os mesmos devem sentir-se implicados no processo de ensino-aprendizagem, desde a conceção de projetos às tomadas de decisão, devem ser orientadas para a transformação das mentalidades e dos comportamentos.

De acordo com Soromenho-Marques (2011, pp-103-109)

educar para o Desenvolvimento Sustentável no âmbito escolar, caracterizado pela (...) fragmentação de disciplinas e saberes, convida a ter em conta cinco princípios orientadores fundamentais (...):

1. Educar para uma cidadania interveniente;
2. Educar para uma visão crítica do desenvolvimento;
3. Educar tendo em conta a experiência internacional;
4. Educar integrando as lições da experiência nacional;
5. Educar para promover uma sociedade mais coesa e um Estado mais eficiente.

A interdisciplinaridade é fundamental para a EDS cumprir os seus objetivos no âmbito escolar. A EDS não pode ser uma disciplina, só cumprirá os seus objetivos quando for trabalhada por todos.

Segundo o artigo *Education for Sustainable Development – a Transdisciplinary Approach to Education: An Instrument for Action* (UNESCO, 1999, p.26) a EDS requer uma abordagem interdisciplinar holística que junta diferentes disciplinas nos diferentes níveis de ensino. Esta abordagem potencia mudanças na forma de pensar acerca dos desafios e mudanças que o Planeta enfrenta.

Vários autores, como Fien e Maclean (2000) e Mortensen (2000) citados em Fenrinha (2011, p.26) solicitam para a EDS “a criação de um pensamento interdisciplinar e não um apêndice ao currículo”.

Embora a escola seja um lugar privilegiado para a EDS, esta não se esgota na educação formal de jovens e crianças, cumpre os seus objetivos quando é uma educação permanente, formal, não formal ou informal, transversal a várias faixas etárias, áreas da vida e setores da sociedade.

Waas et al. (2012) citado por (UE4SD, 2015, p.20) considera a ESD como promotora de uma educação de qualidade nos sistemas formais de ensino e destaca a sua presença nos contextos não formais e informais da vida.

(...) a transformative and reflective process that seeks to integrate values and perceptions of sustainability into not only education systems but one's everyday personal and professional life; a means of empowering people with new knowledge and skills to help resolve common issues that challenge global society's collective life now and in the future; a holistic approach to achieve economic and social justice and respect for all life; a means to improve the quality of basic education, to reorient existing educational programmes and to raise awareness (...). (Waas et al., 2012 citado por UE4SD, 2015, p.20)

A EDS não se encerra nas instituições de educação e de ensino, como já foi referido, deve ser transversal a outras áreas e não termina no fim do percurso escolar, prolonga-se ao longo da vida, se não for em contextos formais de educação e formação contínua será através dos meios em que ocorre a educação não formal e informal. (Lockhart, 2016, p.9)

O 14º princípio da Carta da Terra (2000) (ME, 2006) inspira à implementação da EDS ao longo da vida: “Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e competências necessárias a um modo de vida sustentável”.

Pensar criticamente, fazer escolhas, resolver conflitos de forma não-violenta, reconhecer a sua responsabilidade como consumidores, aprender ao longo da vida, procurar informação, compreender o modo como diferentes campos se relacionam e interagem, são algumas das competências que contribuem para um futuro sustentável mencionadas pelos autores da Carta da Terra. (ME, 2006, p.38)

Para ter sucesso, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (...) tem de proporcionar o desenvolvimento das competências práticas que permitam aos alunos continuar a aprender depois de saírem da escola, ter uma subsistência sustentável e viver vidas sustentáveis. (McKeown, 2002, p.20)

A integração da EDS no domínio da educação escolar não foi e não é fácil de operacionalizar. Alguns dos objetivos da EDS contrastam com as práticas tradicionais que ainda e durante muitos anos vigoraram em muitas escolas. Para além disso, a EDS apela à articulação e colaboração, desejavelmente sem hierarquias, entre os vários agentes educativos das comunidades. Não só porque *juntos somos mais fortes* mas porque a EDS só cumpre os seus objetivos na comunidade quando é partilhada, focada na vida real e nas necessidades diagnosticadas.

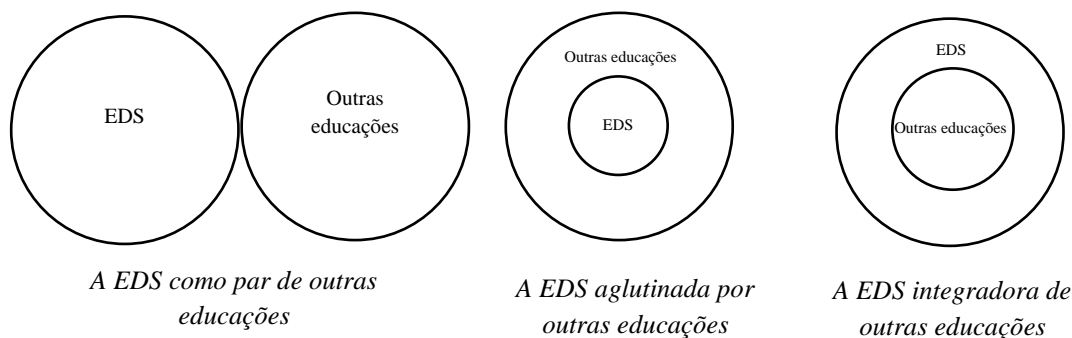
Quando a UNESCO apela a temas como a paz e segurança, direitos humanos, cidadania, recursos naturais, mudanças climáticas, energia, lixo, água, globalização, consumo e ética, não pretende que se teorize em torno desses temas em cada uma das disciplinas da escola, ou que se escolha qual a melhor disciplina para os abordar. Pretende que os professores e outros agentes educativos identifiquem quais os temas que são relevantes para aquela comunidade e elaborem em conjunto um plano de ação que vá ao encontro das características e necessidades da mesma. Pretende que todos tenham um

papel ativo em projetos interdisciplinares, que promovam a mudança e contribuam para o Desenvolvimento Sustentável a nível local e global.

A EDS é por vezes referida como *par* de outras educações, outras vezes como *aglutinada* por outras educações, outras ainda como *integradora* de outras educações (Figura 1). Não tem sido consensual a sua “relação” conceptual com educações pré-existent, como a Educação Ambiental (EA), e com educações que entretanto surgiram, como a Educação para a Cidadania Global (ECG).

Figura 1

A relação da EDS com outras educações



Fonte: elaborado pela autora

Recentemente, em *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (Hadjichambis et al., 2020, p.249), a EDS é referida como uma “educação pré-existente” que foi integrada pela Educação para a Cidadania Ambiental: “(...) Education for Environmental Citizenship integrates and builds upon pre-existing types of education such as Environmental Education (EE), Education for Sustainable Development (ESD), Science Education (SE) and Citizenship Education.”

Em algumas leituras encontramos uma proximidade maior entre a EA e a EDS. Talvez até exista ainda alguma rivalidade entre ambas.

Schmidt & Guerra (2013b, p.136) defendem que

(...) o conceito de EDS inclui em si mesmo todos os princípios e valores já subentendidos ou contidos na tradicional noção de Educação Ambiental, ainda que, segundo os seus proponentes, procure ir mais longe, promovendo, ou procurando promover, mudanças concretas nos comportamentos. Mudança de comportamentos com significado sistémico.

“Poucos temas facultarão hoje um encontro de saberes, exigência crítica, estímulo cívico e educação de futuro como a Educação Ambiental e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.” (Schmidt, 2010, p.17)

“Para os críticos da EDS não há nada de extraordinariamente novo e a sua maior disseminação explicar-se-á pela sua aceitação do crescimento económico e pela sua capitulação nem sempre clara, mas efetiva, perante o poder político económico” (Meira & Sato, 2005; Binstock, 2006 citados por Schmidt & Guerra, 2013b, p.197).

Alguns autores fazem a ponte e insistem na ideia de que ambos os paradigmas não aspiram mais do que a um único e mero objetivo (MCKeown & Hopkins, 2005 citados por Schmidt & Guerra, 2013b, p.197), sugerindo talvez fosse melhor entendê-los como conceitos operativos complementares.

A par da EDS, a Educação para a Cidadania Global (ECG) é apontada como fundamental para atingir os objetivos da Agenda 2030 (Declaração de Incheon, 2015).

Várias abordagens estão a tentar encontrar um terreno comum entre a Educação para a Cidadania Global e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (e.g. Hoskins 2016). A ECG utiliza conceitos, metodologias e teorias já implementadas em diferentes campos e temas, incluindo Educação dos Direitos Humanos, Educação para a paz, EDS e educação para o entendimento internacional (UNESCO, 2014). (Hadjichambis et al., 2020, p.5).

Entendemos que a EDS nunca intencionou substituir outras educações, veio lembrar alguns aspetos que devem ser incorporados. O desejável será que a educação, no

geral, tenha em vista o desenvolvimento sustentável e um dia deixará de fazer sentido a utilização da expressão *para o Desenvolvimento Sustentável*.

Compreendemos as várias perspectivas que nos levam a pensar sobre o conceito de EDS ao longo de diferentes momentos da história. Uma certeza, a EDS é e será um desafio permanente individual e coletivo. Um desafio e uma oportunidade para construirmos, como referiu Ferrão (2020) o nosso “futuro desejado”.

1.2. Educação para o Desenvolvimento Sustentável a nível mundial

A história do Desenvolvimento Sustentável (DS) ficou marcada nos finais dos anos 80 pelo Relatório de Brundtland (1987), intitulado *O Nosso Futuro Comum*, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD), criada pela ONU e presidida pela Primeira-ministra norueguesa Gro Harlem Brundtland.

Este relatório foi revolucionário e provocou mudança nas mentalidades dos líderes mundiais, destacando o princípio da intergeracionalidade do conceito de Desenvolvimento Sustentável “Um desenvolvimento capaz de satisfazer as necessidades da geração presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras para satisfazer as suas próprias necessidades” (Comissão Brundtland, 1987).

A CMMAD, que foi criada com o objetivo de:

Reexaminar os problemas ambientais e do desenvolvimento e definir propostas de ação inovadoras, concretas e realistas para os remediar; Reforçar a cooperação internacional nos domínios do ambiente e do desenvolvimento; Aumentar o nível de compreensão e de compromisso sobre a questão ambiental e o desenvolvimento, por parte dos governos, dos indivíduos, das instituições, das organizações e das empresas. (Site da APA consultado a 5.5.2020)

O DS surgiu na agenda política em 1992 na Cimeira da Terra, realizada no Rio de Janeiro, onde foi reconhecida a importância de conciliar medidas socioeconómicas com medidas ambientais. Na Cimeira da Terra, pela primeira vez, os decisores políticos dos

países participantes incluíram a obrigatoriedade de olhar para o desenvolvimento integrando a perspetiva ambiental com o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

“Em consequência, começámos a ver estratégias e planos nacionais para o Desenvolvimento Sustentável e passou a ser um assunto dominante da política”. (Borrego, 2012; Site da RTP consultado a 21.6.2020)

Deste encontro nasceu a Agenda 21, documento de referência para cada país refletir e intervir, global e localmente, com o objetivo de alcançar o Desenvolvimento Sustentável.

A Agenda 21 destacava para o DS o equilíbrio entre três pilares, o social, o económico e o ambiental.

Soromenho-Marques (2010, p.27) refere-se aos três pilares como um triângulo da sustentabilidade, cada um com a sua natureza específica não podendo ser por isso um triângulo equilátero. Esta é a perspetiva de DS mais comum que encontramos.

No entanto, há autores que destacam outras dimensões do DS (Tabela 3).

Tabela 3

Diversidade de dimensões da sustentabilidade

Autores	Dimensões da sustentabilidade
Sachs (1993)	Económica, social, ecológica, cultural e espacial.
OCDE (1993) Spangerber e Bonniot (1998)	Económica, social, ambiental e institucional.
Elkington (1997)	Económica, social e ambiental.
UNESCO (2005)	
Sachs (2002)	Económica, social, ecológica, cultural, ambiental, territorial, política nacional e política internacional.
Catalisa (2003) Pawlowski (2008)	Económica, social, ambiental, moral, legal, técnica e política.
	Económica, social, ambiental, moral, legal, técnica e política.
Werbach (2012)	Económica, social, ambiental e cultural.
Lockart (2016)	
Silva et al. (2012)	Ambiental, social, económica, política e cultural.
Schmidt et al. (2018)	Social, ambiental, económica e governança.
Ferreira, P. (2020)	Económica, social, ambiental e parcerias.

Fonte: elaborado pela autora

Em alguns casos verifica-se ao longo do tempo um acréscimo de dimensões.

A Cimeira da Terra Rio92 foi épica. Conseguiu um despertar definitivo e global para as questões ambientais e foi uma das primeiras tentativas internacionais para salvar a Terra. A Agenda 21 terá sido um dos primeiros documentos internacionais a identificar educação como uma ferramenta fundamental para alcançar o Desenvolvimento Sustentável.

Desta conferência resultaram ainda importantes resoluções tais como: a Convenção sobre Mudanças climáticas, a Convenção sobre a diversidade biológica, a Declaração do Rio e a Declaração sobre florestas.

No entanto, após a sua realização houve um progresso insuficiente (UNESCO, 1997, p.33).

Em 1994 realiza-se a 1ª Conferência das Cidades e Vilas Sustentáveis em Alborg, momento chave para a definição de estratégias da Agenda 21 Local (A21L).

A A21L aspira à construção de comunidades locais sustentáveis através da correta integração das componentes ambientais, sociais e económicas, com base numa forte parceria entre todos os atores que intervêm no território (Amado, 2012), operacionalizando assim ao nível local a Agenda 21 definida na Cimeira do Rio em 1992.

A A21L é um processo participativo, multisectorial, que visa atingir os objetivos da Agenda 21 ao nível local, através da preparação e implementação de Plano de Ação estratégico de longo prazo dirigido às prioridades locais para o Desenvolvimento Sustentável. (Adaptado de: <http://www.iclei.org> por Amado, 2012)

Na Carta de Aalborg os países signatários comprometeram-se a promover a educação e a formação com vista à sustentabilidade, não só para a população em geral, mas também para os representantes eleitos e funcionários da administração local.

Nas últimas décadas em todo o mundo milhares de autarquias (governos locais) aderiram à A21L.

Passados oito anos, em Setembro de 2000, os dirigentes mundiais reunidos na Cimeira do Milénio comprometeram-se a atingir oito objetivos específicos, os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), um compromisso emblemático que iria guiar os seus esforços coletivos até 2015 no que diz respeito ao combate à pobreza e ao Desenvolvimento Sustentável, um compromisso importante para todas as pessoas do mundo, especialmente as mais vulneráveis.

Durante quinze anos os ODM trouxeram mudanças em todo o mundo,

(...) ajudaram a retirar da pobreza extrema mais de um mil milhão de pessoas, a fazer progressos contra a fome, a permitir que mais raparigas frequentassem a escola do que nunca antes, assim como a proteger o nosso planeta. Geraram parcerias novas e inovadoras, agitaram a opinião pública e revelaram o valor imensurável de definir objetivos ambiciosos. Ao colocar as pessoas e as suas necessidades imediatas na linha da frente, os ODM transformaram a tomada de decisão tanto nos países desenvolvidos como em vias de desenvolvimento. (Site da ONU consultado a 20.6.2020)

No entanto, apesar de todos os êxitos dos ODM, Ban Ki-Moon Secretário-geral da ONU (2015), deixa a mensagem de que haveria mais a fazer:

Temos de combater as causas de base e fazer mais para integrar as dimensões económica, social e ambiental do Desenvolvimento Sustentável. A nova agenda para o desenvolvimento pós-2015, incluindo o conjunto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, está empenhada em refletir estas lições, com base nos nossos sucessos, e coloca todos os países, juntos e com determinação, no rumo certo para um mundo mais próspero, sustentável e igualitário. (site da ONU consultado a 20.6.2020)

Em junho de 2000, tinha sido publicada a Carta da Terra, declaração de valores e princípios para a construção de um futuro sustentável. A Carta da Terra começou por ser uma iniciativa das Nações unidas, mas a redação final resultou da participação alargada de vários elementos da sociedade civil a nível mundial. Vigora até hoje como uma ferramenta educativa, um referencial para a ação, um instrumento que norteia a EDS.

“Garantir as dádivas e belezas da Terra para as atuais e futuras gerações.” (Carta da Terra, 2000)

Também em 2000, realiza-se em Hanover a terceira Conferência das Cidades e Vilas Sustentáveis, que resultou na elaboração da “Declaração de Hanover” para um maior empenhamento dos governos locais, no que diz respeito ao Desenvolvimento Sustentável. Esse documento faz um balanço positivo dos resultados obtidos a nível local em termos de sustentabilidade, desde a Conferência de Aalborg e deixa um apelo para a área da educação/pesquisa “para que forneçam informação e formação adequadas sobre a Agenda 21 Local a todos os atores do processo”.

Em 2002, como reflexo da preocupação das Nações Unidas nos campos da educação e do DS, foi declarada a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS 2005-2014) durante a Conferência Mundial para o Desenvolvimento Sustentável Rio+10 em Joanesburgo.

A DNUEDS foi talvez até aos dias de hoje a iniciativa com mais impacto mundial no âmbito da EDS.

O principal objetivo da DNUEDS foi integrar os valores inerentes ao Desenvolvimento Sustentável em todos os aspetos da aprendizagem, com o intuito de fomentar mudanças de comportamentos, que permitissem criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos. (UNESCO, 2005, p.6)

A DNUEDS baseava-se na visão de um mundo no qual todos tinham a oportunidade de aceder a uma educação e adquirir valores que fomentassem práticas sociais, económicas e políticas de sustentabilidade, contribuindo para um futuro que compatibilizasse as necessidades humanas com o uso sustentável dos recursos, superando assim os efeitos perversos da destruição ambiental até à manutenção/agravamento da

pobreza e para garantir que as gerações futuras não fossem penalizadas em relação às gerações presentes. (Site da UNESCO consultado a 22.6.2020)

A UNESCO foi responsável pela dinamização dos objetivos da DNUEDS junto dos estados membros e desafiou os governos a integrar a EDS nas estratégias educativas nacionais e nos planos de ação integrados em todos os níveis da administração pública. (Site da UNESCO consultado a 22.6.2020)

O Projeto de Plano de Aplicação Internacional da DEDS (UNESCO, 2005, pp.6-7) forneceu uma orientação ampla sobre as prioridades e as estratégias para ação. O seu foco principal foi o de encorajar o estabelecimento de parcerias e ações a todos os níveis da sociedade, criando sinergias entre todos os intervenientes envolvidos. Por outro lado, era recomendado o desenvolvimento de estratégias e linhas de orientação a nível regional, sub-regional, nacional e local. A UNESCO definiu quatro grandes objetivos para a DEDS: Promover e melhorar a qualidade da Educação; Reorientar e rever os programas de ensino; Reforçar a formação técnica e profissional; Informar e sensibilizar o público em geral, bem como os media para o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Em 2005 foi também apresentada a *Estratégia de Educação para o Desenvolvimento Sustentável da CEE/ONU*. Nesta estratégia, foi recomendado que cada um dos países subscritores traduzisse a mesma para a sua língua oficial e a divulgasse junto das autoridades competentes, no sentido de serem implementadas as suas disposições, de acordo com as necessidades, em articulação com os quadros políticos, legislativos e operacionais vigentes. Neste documento, foi dado particular enfoque à importância da educação, destacando-se o papel vital da EDS:

A Educação, para além de constituir um direito humano fundamental, é igualmente um pré-requisito para se atingir o Desenvolvimento Sustentável e um instrumento essencial à boa governação, às tomadas de decisão informadas e à promoção da democracia. Consequentemente, a EDS pode contribuir para que a nossa visão se torne realidade. Ela desenvolve e reforça a capacidade dos indivíduos, dos grupos, das comunidades, das organizações e dos países para

formar juízos de valor e fazer escolhas no sentido do Desenvolvimento Sustentável. Pode ainda favorecer uma mudança de mentalidades, permitindo tornar o mundo mais seguro, mais saudável e mais próspero, melhorando assim a qualidade de vida. A EDS pode favorecer a reflexão crítica, uma maior consciencialização e uma autonomia acrescida, permitindo a exploração de novos horizontes e conceitos e o desenvolvimento de novos métodos e instrumentos. (IA, 2015, p.3)

No fim do primeiro quinquénio da década foi apresentado o relatório *Review of Contexts and Structures for Education for Sustainable Development* de Wals (2009, pp.64-67), onde foram apresentados alguns aspetos que deveriam ser melhorados na segunda metade da década, das quais destacamos:

- O desconhecimento e pouca compreensão sobre a EDS;
- A reorganização curricular do ensino e da aprendizagem indo ao encontro da EDS;
- A formação de agentes educativos de várias áreas e instituições;
- A investigação, monitorização e avaliação de recursos EDS;
- A sinergia entre a EDS e outras educações transversais;
- Mais recursos e materiais para promover a EDS.

De acordo com este relatório a UNESCO (2010) apresenta quatro áreas de atuação para a segunda metade da década:

1. Reforçar as sinergias com outras iniciativas em relação à educação e ao desenvolvimento e aprofundamento da cooperação entre as partes interessadas na EDS – a educação é vital para a transformação global de atitudes, crenças, comportamentos e para o estabelecimento de parcerias a todos os níveis (local, nacional, regional e global) e iniciativas da educação (Década das Nações Unidas da Alfabetização, a Iniciativa Global sobre Educação, entre outros). A abordagem integrada e sistémica da EDS é particularmente adequada para promover e incentivar essas sinergias.
2. Criar e fortalecer a educação em matéria de EDS – a reorientação da educação para integrar os princípios, valores e práticas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável deve acontecer não só na educação formal, mas na não formal e informal envolvendo toda a sociedade. Os governos devem pôr em prática políticas e programas, uma vez que podem contribuir para o fortalecimento de atitudes, competências e conhecimentos dos professores e educadores, bem como a promoção de uma cultura de monitorização e avaliação.
3. Elaborar, partilhar e aplicar conhecimentos relacionados com a EDS - O conhecimento é um componente essencial da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. A promoção da investigação, o apoio para o aprofundamento do

conhecimento científico e o intercâmbio, fluxo e difusão de conhecimento disponível constituem atividades fundamentais no âmbito da Década.

4. Promover a EDS e melhorar o conhecimento e a compreensão da sustentabilidade - O sucesso da Década depende da formulação e da partilha de uma visão comum da EDS, da mobilização dos educadores, dos jovens e dos governos para apoio à Década.

Os progressos da primeira metade da década foram analisados na Conferência Mundial da UNESCO em Bona (2009) tendo-se concluído que apesar de muitos países e regiões de todo o mundo terem desenvolvido estratégias e estabelecido metas sobre a EDS, nenhum deles havia “conseguido integrar o Desenvolvimento Sustentável nas suas estruturas ou sistemas” (Tilburg, 2011, p.12).

É elaborado ainda em 2011 um segundo relatório da DNUEDS intitulado *Education for Sustainable Development – An Expert Review of Processes and Learning*, coordenado por Daniella Tilbury (Universidade de Gloucestershire, Reino Unido).

Este relatório destacava ser prematura a noção dos impactos alcançados com a proclamação da década e a sua implementação, faltavam dados sobre os processos de aprendizagem e oportunidades de aprendizagem em EDS relativos a experiências atuais, mais do que na revisão da literatura. O mesmo relatório salientava ainda que a EDS continuava a ser insuficientemente investigada e pouco evidenciada.

Em 2014 terminou a DNUEDS. “Existe agora um crescente reconhecimento internacional da EDS como um elemento integrante da educação de qualidade e um facilitador essencial para o Desenvolvimento Sustentável.” (UNESCO, 2014, p.9)

Elisabeth Silva, na sua intervenção no Seminário Eco-Escolas 2014 em Braga a propósito do fim da década, conclui que

(...) as ações não são ainda totalmente transversais, focam sobretudo questões ambientais, não fazendo a ponte com as questões sociais, etc.; as temáticas abordadas mais utilizadas: reciclagem, eficiência energética, etc; maior parte dos projetos educacionais dirigidos aos alunos do pré-escolar, ensino básico e secundário (maiores dificuldades no secundário e universitário); um dos maiores desafios da Década, desde 2005 foi a criação de indicadores de DS e de EDS; avaliar a sua evolução a nível local e nacional através dos dados colhidos por

diferentes entidades e disponibilizar essa informação junto de diversos canais; esta realidade permitirá estimular a discussão e reflexão sobre a metodologia da sua produção e a sua utilização.

A Conferência Mundial da UNESCO sobre EDS *Aprender hoje para um futuro sustentável* que teve lugar no Japão em 2014 marcou o fim da DNUEDS e foi palco para o lançamento do Programa de Ação Global para a EDS (PAGEDS 2015-2019) que lhe viria a dar seguimento.

O PAGEDS teve como principal objetivo gerar e ampliar ações em todos os níveis e áreas da educação e aprendizagem para acelerar o progresso em direção ao Desenvolvimento Sustentável. A operacionalização do programa baseava-se em duas abordagens: integrar o Desenvolvimento Sustentável na educação e integrar a educação no Desenvolvimento Sustentável. De acordo com estas abordagens o programa propunha dois objetivos:

Reorientar a educação e a aprendizagem para que todos tenham oportunidade de adquirir conhecimentos, competências, valores e atitudes que os capacitem para contribuir para o Desenvolvimento Sustentável. Fortalecer a educação e a aprendizagem em todas as agendas, programas e atividades que promovam o Desenvolvimento Sustentável. (UNESCO, 2014, p.14)

“O mundo fez avanços notáveis na educação desde 2000, no entanto até 2015 não foram alcançados os objetivos pretendidos e foi necessária uma ação continuada para completar a agenda inacabada.” (UNESCO, 2016)

Em maio de 2015 realizou-se o Fórum Mundial de Educação de onde surge a Declaração de Incheon adotada por 184 Estados-membros da UNESCO. A declaração apela à implementação de um sistema de educação de qualidade, inclusivo, equitativo e ao longo da vida. Um marco histórico entre nações para transformar vidas através de uma nova visão de educação.

Rumo a 2030: uma nova visão para a educação. A nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos.(...) Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as

“questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o Desenvolvimento Sustentável. Declaração de Incheon (UNESCO, 2015, p.1)

Esta visão é depois captada pela *Agenda 2030: Transformar o nosso mundo* a 25 de setembro de 2015 na Cimeira da Organização das Nações Unidas, no ODS 4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

A Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável entrou em vigor em 2016. A partir dessa data a EDS passou a basear-se em 17 objetivos a atingir até 2030 em todos os 193 países.

A Agenda 2030 foi o fruto do trabalho conjunto de governos e cidadãos de todo o mundo para criar um novo modelo global para acabar com a pobreza, promover a prosperidade e o bem-estar de todos, proteger o ambiente e combater as alterações climáticas e integra 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sucessores dos 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, que deverão ser implementados por todos os países e que abrangem áreas tão diversas, mas interligadas, como: o acesso equitativo à educação e a serviços de saúde de qualidade; a criação de emprego digno; a sustentabilidade energética e ambiental; a conservação e gestão dos oceanos; a promoção de instituições eficazes e de sociedades estáveis e o combate à desigualdade a todos os níveis. (Site do IC consultado a 22.6.2020)

Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as respetivas metas estão interligados e têm um carácter global, isto é, devem ser aplicados universalmente, partilhando-se a responsabilidade pelo seu alcance por todos os países (e não apenas nos países em desenvolvimento), o que traduz uma evolução face aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio. (Site da AD&C consultado a 22.6.2020)

De acordo com Ferrão (2020) com os ODS passámos a ter um referencial comum, um dos elementos necessários para a construção de comunidades sustentáveis.

Muitos consideram os ODS como uma utopia. Diríamos que as utopias são necessárias para alcançar mudanças.

Utopia [...] ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para que sirve la utopia? [...] para caminhar.
(Fernando Birri citado por Eduardo Galeano, data desconhecida)

Os anos 2018 e 2019 ficaram marcados pelo ativismo juvenil, que ganhou um maior destaque a nível mundial impulsionado por Greta Thunberg. A jovem ativista sueca queria chamar à atenção dos políticos do seu país e do mundo para as consequências das alterações climáticas. Participou e influenciou vários movimentos e iniciativas em todo o mundo, nomeadamente de jovens e escolas.

O ativismo juvenil retira os jovens da posição de espectadores e transforma-os em agentes de mudança. O envolvimento de jovens em iniciativas de ativismo é uma importante estratégia de Educação para a cidadania e de EDS um excelente contexto para o desenvolvimento de conhecimento, competências e valores necessários a ações individuais e coletivas destinadas a solucionar problemas contemporâneos. (Reis, 2020, pp.139-145)

O Secretário-geral da ONU, António Guterres aquando do encerramento da Conferência Mundial de Ministros Responsáveis pela Juventude, assumiu que os últimos vinte e um anos ficaram marcados por um longo caminho de trabalho e evolução, mas que ainda não houve, nomeadamente no que diz respeito à emergência climática, uma resposta apropriada dos líderes mundiais. Uma luta que segundo ele deve ser liderada pelos jovens de hoje. (Site do Jornal Público consultado a 23.6.2020)

Para isso, a EDS e a Educação para a Cidadania são fundamentais.

Charles Hopkins, coordenador da UNESCO de EDS e um dos autores da AGENDA 21, aquando do Seminário Eco-Escolas 2020 em Lisboa, lembrou a esperança sentida na Cimeira da Terra Rio 92 relativamente à EDS. Salientou que a educação é a chave para todos os ODS. Não se trata do Desenvolvimento Sustentável *entrar* na educação, trata-se de implementar uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Transformar todos os sistemas de educação e formação, os agentes educativos e transformar as comunidades, reorientá-los para o Desenvolvimento

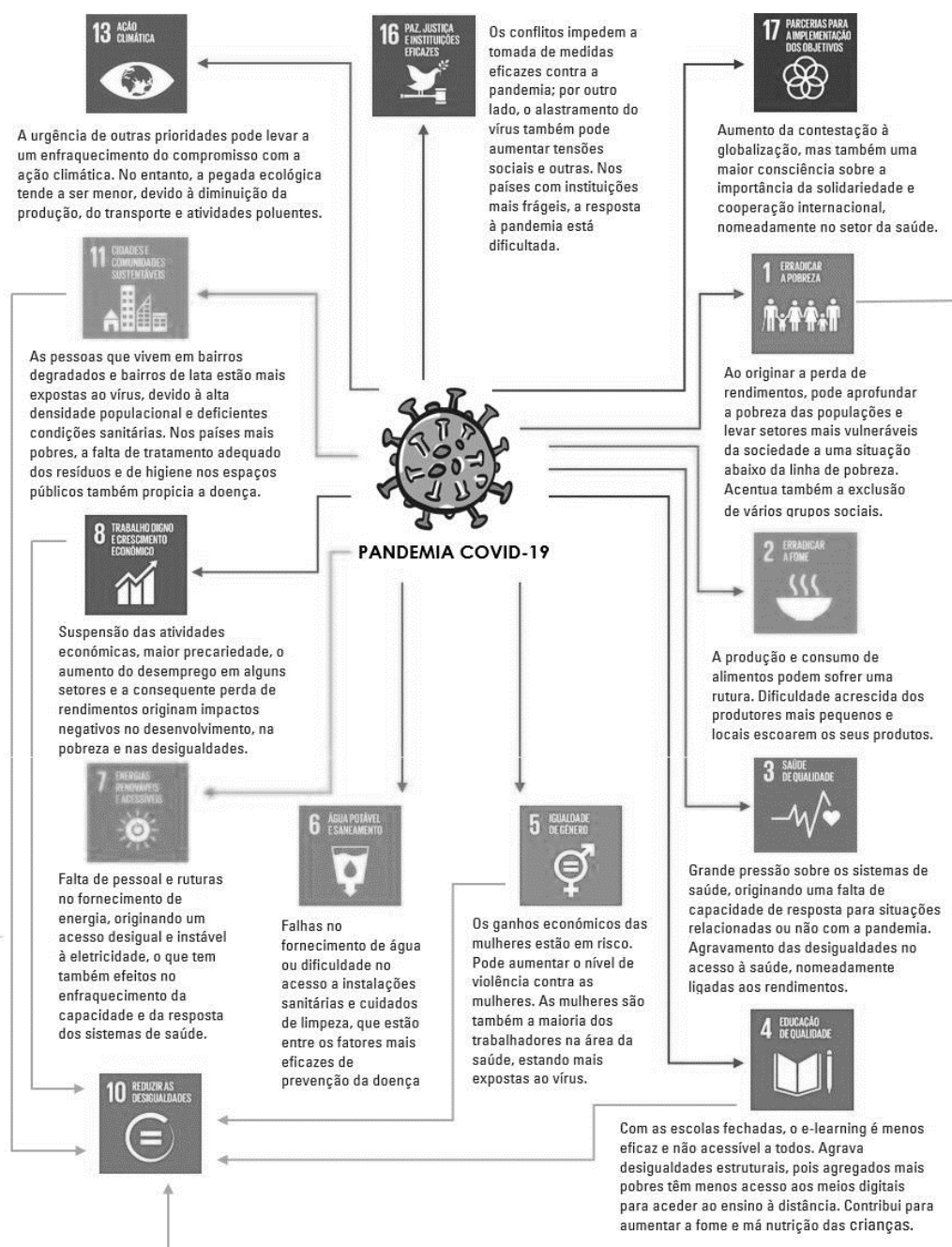
Sustentável. Trata-se de mudar mentalidades. Segundo Hopkins, estamos no bom caminho, próximo de o conseguir fazer. Temos pessoas em todo o mundo a pensar em duas questões fundamentais para a EDS: What kind of systems education do we really need? Why we educate people? *Podemos ainda não conseguir ver um futuro sustentável mas já somos capazes de ver o que era insustentável no passado.*

Estamos finalmente (lamentavelmente) num momento da história em que a população começou a ver e a perceber os efeitos das agressões ao ambiente. As catástrofes que daí resultaram mediatizaram o tema. Deixou de ser um tema dos cientistas e dos políticos para ser um tema da sociedade em geral.

Em 2020, enquanto realizávamos este estudo, aconteceu a pandemia mundial da COVID-19. Ainda não estamos em condições de conhecer as múltiplas consequências deste acontecimento. Seguramente, a pandemia condicionará vários dos 17 ODS, se não todos, e causará um grande impacto no Desenvolvimento Sustentável. Por outro lado, a pandemia trouxe um sentimento de globalidade e interdependência mundial nunca antes sentido, que pode trazer novas mentalidades, talvez as que referia Hopkins (2020). Para já, trouxe novas reflexões, novas visões, novas ações individuais e coletivas, parece que trouxe novos hábitos e modos de vida. A educação será fundamental para consolidar as aprendizagens deste acontecimento mundial e para direccionar a ação humana para um futuro melhor.

Na figura seguinte (Figura 2) percebemos a forma como a pandemia COVID-19 terá impacto nos ODS.

Figura 2
Impacto da pandemia COVID-19 nos ODS



Fonte: Ferreira (2020, p.99)

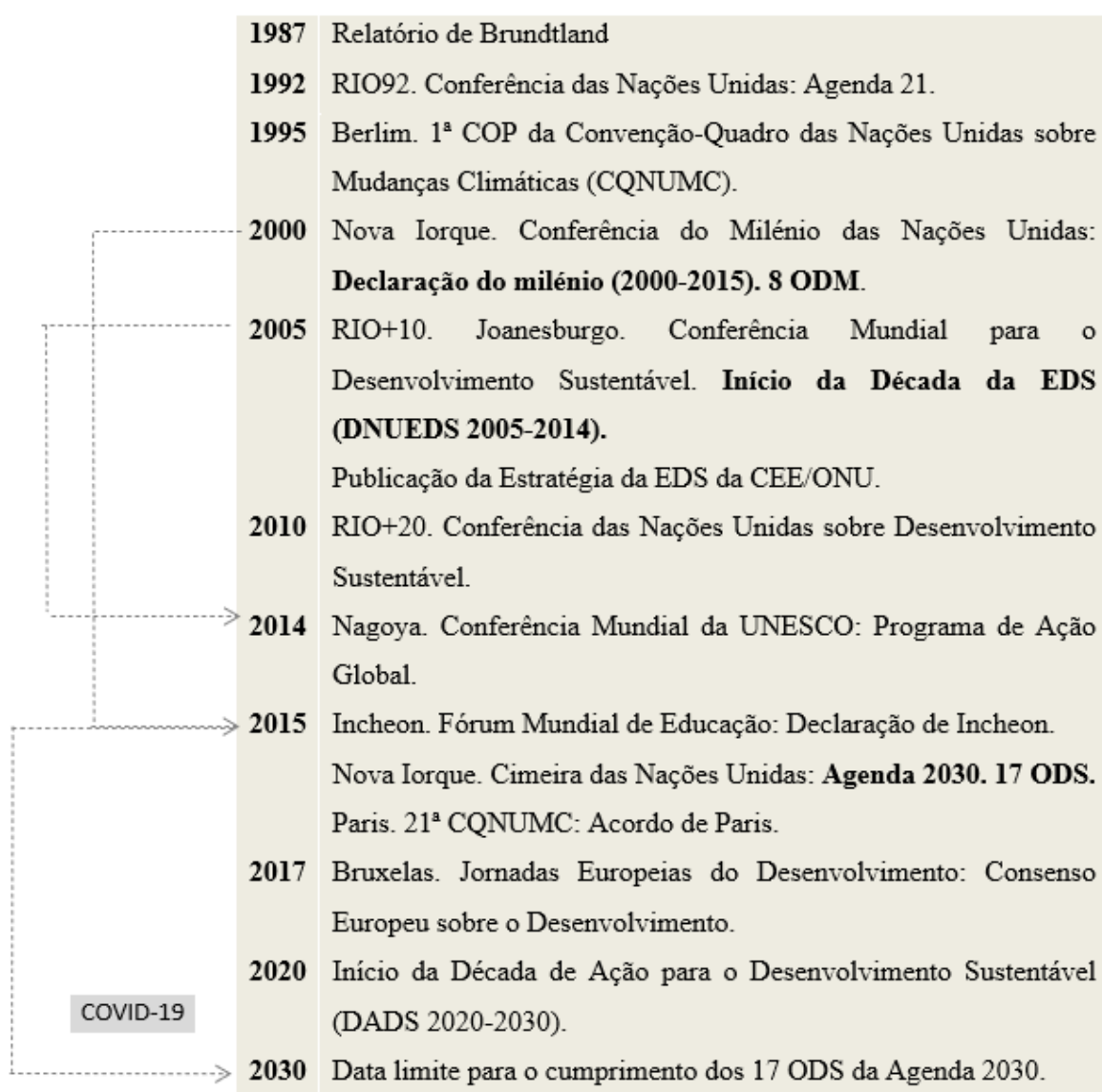
Na Cimeira dos ODS, a 25 de setembro de 2019, quatro anos após a aprovação da Agenda 2030, foi feito um balanço pouco animador dos avanços alcançados. O que foi feito até agora não é suficiente e, por isso, é necessário aumentar a ambição. Neste

sentido, em janeiro de 2020, teve início a Década da Ação para o Desenvolvimento Sustentável, um impulso para o cumprimento das metas dos ODS da Agenda 2030.

Apresentamos de seguida um cronograma (Figura 3) com os principais marcos da EDS a nível mundial. No Anexo 3 apresentamos um cronograma mais completo.

Figura 3

Principais marcos da EDS a nível mundial



Fonte: Elaborado pela autora

1.3. Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Portugal

Neste capítulo vamos apresentar alguns dos acontecimentos que marcaram a EDS em Portugal, seguindo uma ordem cronológica, tendo como referência a DNUEDS (2004-2015) período marcante da EDS a nível mundial.

Antes da DNUEDS, a expressão “Educação para o Desenvolvimento Sustentável” era pouco ou nada utilizada, o seu significado ainda estava longe de ser entendido, não só em Portugal como no mundo.

Nessa época tinha mais destaque a Educação Ambiental e, por isso, neste capítulo apresentamos alguns dos marcos da EA em Portugal que terão sido importantes para a evolução da EDS no nosso país. A Educação Ambiental terá sido a primeira das educações a despertar para o Desenvolvimento Sustentável.

Apresentamos mais acontecimentos relacionados com a educação formal, pois nas nossas referências bibliográficas, talvez seja neste tipo de educação que se verifica maior atenção sobre estes temas.

A adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (CEE) em 1986, intensificou a atividade europeia e internacional do país e marcou decisivamente a Educação Ambiental em Portugal a nível institucional, jurídico, integração de directivas comunitárias e apoios financeiros.

Por ser membro de várias organizações mundiais, Portugal, entre os anos 1987 e 2004, participou em vários momentos chave para a EDS e assumiu vários compromissos internacionais, nomeadamente, na Cimeira Rio92, na Cimeira do Milénio (2000) e na Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável Rio+10 (2002).

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, o Estado Português reconhece a Educação Ambiental nos objetivos da formação de alunos de todos os níveis de ensino.

Desde então as orientações de política educativa nesta área têm sofrido reorganizações sucessivas, algumas delas falharam na sua implementação.

Em 1987 é criado o Instituto Nacional do Ambiente (INAMB) com o objetivo de promover ações no domínio da qualidade do ambiente, com especial foco na formação e informação dos cidadãos.

O INAMB vem incrementar de modo significativo as práticas de Educação Ambiental no nosso país. Estas práticas resultam do apoio e promoção de projetos de Educação Ambiental e de projetos ligados à defesa do património natural e construído, para além do apoio às associações de defesa do ambiente, que passaram a desenvolver ações de educação e formação nas escolas. No mesmo ano comemora-se o Ano Europeu do Ambiente que provocou um aumento do interesse por parte da sociedade civil em geral e da comunidade educativa em especial, em relação às questões ambientais. (Pinto, 2004, p.153)

Em 1989 é implementada no sistema de ensino a Área Escola, área não disciplinar com o objetivo da concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares, a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social dos alunos (Reorganização Curricular do Sistema de Ensino Decreto-Lei n.º 286/89).

Apesar de se terem desenvolvido projetos significativos na Área Escola, o facto desta área curricular não disciplinar não ter tempos letivos próprios constituiu uma das limitações que levou a que as escolas não aderissem de uma forma generalizada à sua implementação. (Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, 2018, p.12)

Em 1990 surge a ASPEA (Associação Portuguesa de Educação Ambiental) com o principal objetivo de participar no desenvolvimento da Educação Ambiental, nos sistemas de educação formal e não formal. A ASPEA realiza até hoje anualmente Jornadas pedagógicas de Educação Ambiental com participação de vários especialistas, agentes educativos e organizações.

No mesmo ano é criada a ABAE (Associação Bandeira Azul), Organização Não Governamental de Ambiente (ONGA), sem fins lucrativos, dedicada à Educação para o Desenvolvimento Sustentável e à gestão e reconhecimento de boas práticas ambientais. A ABAE é responsável até hoje por vários programas de referência em EDS implementados no nosso país, dos quais destacamos o Programa Bandeira Azul, Programa Eco-Escolas, Programa Jovens Repórteres para o Ambiente e Programa EcoXXI.

A partir dos anos 90 Portugal passa a contar com um ministério autónomo para as questões do ambiente, o Ministério do Ambiente e dos Recursos Naturais.

Em 1992, com a realização da Conferência do Rio espera-se em Portugal um impulso nas políticas de ambiente e de Educação Ambiental (Pinto, 2004, p.156) e nasce uma nova perspetiva mundial de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Nesta época, deve-se assinalar o destaque que o ambiente passou a ter na comunicação social e na opinião pública portuguesa. Isto acontece muito graças às conferências internacionais e às duas presidências abertas de Mário Soares dedicadas ao ambiente. A primeira em 1993, dedicada aos problemas suburbanos, e outra em 1994, sobre os problemas ambientais espalhados por todo o País e Regiões Autónomas. Durante estes períodos foi promovido o maior debate sobre matérias ambientais já registado no país (Schmidt, 2008a; Soromenho-Marques, 1998b; Tavares, 2013 citados por Mota, 2016, p.11).

Em 1995 é publicado o primeiro Plano Nacional de Política do Ambiente (PNPA), instrumento criado com o objetivo de promover a introdução do ambiente e do desenvolvimento nas estratégias e políticas de todos os setores da sociedade portuguesa. O PNPA pretendia a implementação de uma visão conjunta e de articulação entre os vários setores relativamente a esses dois aspetos.

Apesar da Educação Ambiental aparecer neste plano com um capítulo específico, prevendo-se uma articulação entre as políticas sectoriais da educação, ambiente e formação, no entanto, este plano não resultou em eficácia (Schmidt, 2013a).

Em 1996 é estabelecido um protocolo de cooperação entre o Ministério da educação e o Ministério do ambiente. A Educação Ambiental é incluída nas orientações curriculares do ensino básico e secundário e na formação de professores. É aberta uma linha de financiamento para projetos de Educação Ambiental em Jardins de infância, escolas básicas e secundárias.

O Ministério da Educação tem participado, desde a celebração do referido protocolo, com uma quota de professores destacados/ requisitados em regime especial, selecionados através de candidaturas propostas pelas ONGA, os quais ao nível local, prestam apoio técnico e pedagógico à comunidade educativa, desenvolvem projetos articulados com autarquias e fomentam o envolvimento dos diferentes atores sociais contribuindo para o Desenvolvimento Sustentável a nível local. (Pinto, 2004, p.158)

Em 1996 surge em Portugal o Programa Eco-Escolas implementado pela ABAE (Associação Bandeira Azul da Europa), programa que até hoje tem maior expressão em Portugal no âmbito da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, promove e incentiva o trabalho em rede entre vários agentes locais, nacionais e internacionais. Promove encontros, seminários e formações que envolvem elementos de várias áreas da sociedade, principalmente agentes educativos. O CNE (2020, p.56) reconhece que o Programa Eco-Escolas é até aos dias de hoje uma exceção, pois manteve-se ativo desde 1996. No ano letivo 2018/2019 envolveu 1724 escolas. O Eco-Escolas visa “encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pelas escolas, no âmbito da Educação Ambiental para a sustentabilidade e, para além de uma rede institucional e de profissionais, desenvolve atividades de formação e disponibiliza

recursos materiais para apoiar o trabalho das escolas. Anualmente lança vários desafios às escolas, autarquias e outros agentes, envolvendo parceiros.

No mesmo ano, realiza-se em Lisboa a segunda Conferência Europeia das Cidades e Vilas Sustentáveis que teve como objetivo incentivar à implementação dos princípios definidos na Carta de Aalborg (1994) e da Agenda 21 Local. Houve pouca participação dos municípios portugueses nesta Conferência.

Da mesma resultou um documento com 12 grandes áreas de ação intitulado *Plano de Ação de Lisboa: Da carta à ação*, entre as quais a área de *sensibilização e educação*:

A sensibilização e a educação são fundamentais para o conhecimento profundo da inter-relação existente entre os aspetos sociais, económicos e ambientais. A formação profissional dos nossos funcionários é indispensável para a aprendizagem das opções de acção, boas práticas, métodos de gestão e instrumentos. Devemos levar a cabo acções de sensibilização destinadas a todos os grupos da comunidade local e criar programas de educação e formação em jardins de infância, escolas, universidades, estabelecimentos de formação profissional e de formação de adultos. (Plano de Ação de Lisboa, 1996)

Ainda em 1996 surge o Programa Ciência Viva responsável pela promoção de cultura científica e tecnológica, impulsionador da EA e da EDS através de múltiplos projetos.

Com a aproximação do novo milénio, as alterações climáticas ganham um novo destaque, resultante da preocupação internacional, anunciada com o Protocolo de Quioto, em 1997. Nascem os primeiros planos nacionais dedicados exclusivamente a este tema. Os problemas de ocupação litoral e desordenamento do território intensificam-se. Esta situação prejudica também a evolução de sectores como os transportes ou a gestão da biodiversidade. Também em 1997, o Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável (CNADS) inicia a sua atividade, embora tivesse sido criado em 1992 no seguimento das recomendações e objetivos da Declaração do Rio e da Agenda 21. (Mota, 2016, p.10-11)

Em 1997 é criada a Rede Nacional de Ecotecas pelo IPAMB com os objetivos de sensibilizar, apoiar e informar a população, em especial o público escolar, para os problemas ambientais e para as boas práticas associadas à prevenção da natureza e ao Desenvolvimento Sustentável; contribuir para a formação dos cidadãos para que sejam capazes de refletir e intervir de forma consciente, crítica, reivindicativa e eficaz na sociedade.

Entre 1998 e 2000 realiza-se em Portugal uma mostra nacional de projetos escolares de Educação Ambiental.

Em 1998 realiza-se em Lisboa a Expo98, sob o mote *Os oceanos: um património para o futuro*. Para além da atenção que gerou em torno dos oceanos, este evento mundial foi absolutamente marcante para a cidade de Lisboa e para os seus cidadãos. Permitiu a requalificação urbanística e ambiental da zona oriental da cidade e o surgimento de infraestruturas que até hoje marcam o panorama da educação em Portugal, como o Oceanário e o Pavilhão do Conhecimento. A Expo98 contribuiu também para melhorar a relação dos habitantes com a zona ribeirinha e com a sua biodiversidade e promoveu a apreciação da vida ao ar livre, sendo ainda atualmente uma referência no panorama nacional e internacional.

É particularmente durante os anos 90 que a Educação Ambiental se desenvolve em Portugal, com várias determinações governamentais, criação de entidades e iniciativas. Nos anos 90 registou-se um aumento significativo de projetos envolvendo-se a escola em parcerias com várias entidades: poder local, alguns ministérios, ONGA e outras Instituições da Sociedade Civil. A autonomia da escola, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, veio acelerar este processo. (Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, 2018, p.12)

Entre 2000 e 2010 ocorre uma grande melhoria nos dados informativos disponíveis e isso reflete-se na qualidade dos Relatórios de Estado do Ambiente (APA, 2008). Numa tentativa de acompanhar os progressos externos, em 2007, é criada a Estratégia Nacional para o Desenvolvimento Sustentável (ENDS), que levou três anos a

ser produzida, e nunca chegou a ter um carácter efetivo (Mota et al., 2005 citado por Mota, 2016, p.11).

“O cumprimento das metas e objetivos europeus tornou-se um fator imperativo na gestão nacional. Passa a haver cada vez menos tolerância para o falhanço na transposição das diretivas. No entanto, as prioridades ambientais foram oscilando de acordo com os diversos ciclos da economia nacional e os resultados produzidos ficam muito aquém das necessidades.” (Rabaça, 2014; Schmidt, 2015 citados por Mota, 2016, p.12)

A tendência registada prolonga-se até aos dias de hoje. Os principais impulsos da política ambiental são ditados por pressão e influência externa, maioritariamente das Nações Unidas ou da União Europeia. Apesar da inegável evolução da perceção ambiental, desde os anos 70 até a atualidade, pode-se concluir que a população portuguesa mantém-se muito mais reativa do que proactiva, no que toca aos aspetos ambientais (Rabaça, 2014; Tavares, 2013). A abordagem clássica na definição de políticas, com a abordagem de cima para baixo (top down), sem o envolvimento da população, pode ter contribuído para o panorama atual de falta de apoio social na implementação das políticas (Schmidt, 2008a). (Mota, 2016, p.12)

Como resposta à crise financeira que abalou a Europa e o mundo, por volta de 2008, muitos países europeus adotaram políticas de recuperação viradas para a economia verde. Embora os decisores políticos tenham dado prioridade à consolidação orçamental e à recuperação económica, o último inquérito às atitudes dos cidadãos europeus, face ao ambiente, revela que a preocupação com as questões ambientais não diminuiu (EEA, 2015a citado por Mota, 2016, p.12).

Em Portugal, mais recentemente, a criação de instrumentos mais transversais, como o Compromisso para o Crescimento Verde (CCV) e Reforma Fiscal Verde (RFV), em 2015, veio trazer um novo alento ao pensamento estratégico em ambiente. Estes últimos instrumentos já contaram com notáveis, mas ainda assim imperfeitos, processos de consulta pública. Esperam-se implementações mais efetivas que as anteriores, que se traduzam em melhores resultados, em todas as esferas do Desenvolvimento Sustentável. (Mota, 2016, p.12)

Luísa Schmidt (2011, pp.57-75) considera

(...) que o país chegou tarde à questão do Desenvolvimento Sustentável e ainda não integrou uma cultura cívica, económica e política, bem como os valores que lhe são inerentes tanto ao nível das elites como das bases. Não há continuidade nos processos, nem capacidade de articulação entre valores e ações, (...) nem se criaram ainda bases informativas oficiais, consistentes e integradas, tanto de apoio à decisão como para consulta pública.

Em 2001-2002, no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico e Secundário, são criadas a Área de Projeto e a Formação Cívica, áreas curriculares não disciplinares.

A Área de Projeto visava a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. A formação cívica, era um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Decreto-Lei n.º 6/2001)

A Área de Projeto, com tempo letivo semanal atribuído, pretendia mobilizar e integrar competências e saberes adquiridos nas diferentes disciplinas. Nesta área desenvolveram-se projetos de interesse dos alunos, muitos dos quais sobre questões ambientais e do Desenvolvimento Sustentável. (Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, 2018, p.13).

A Área Projeto permitiu em muitas escolas um olhar mais atento para a comunidade e para o território envolvente e fomentou o trabalho entre professores, assim como, com outros agentes educativos e parceiros locais.

Em 2001 o IPAMB é extinto e fundido com a DGA (Direção Geral do Ambiente), dando origem ao Instituto do Ambiente. Verifica-se um corte de apoio financeiro aos projetos de Educação Ambiental nas escolas, cessam as publicações periódicas de EA e cessa a Mostra nacional de projetos escolares. (Schmidt, 2013)

Em 2002 realiza-se a Cimeira Rio+10 em Joanesburgo que vem realçar a importância da EDS na construção do Desenvolvimento Sustentável. A ONU declarou a DNUEDS 2005-2014, o período a nível mundial mais importante no âmbito da EDS.

Na sequência do lançamento da DNUEDS, em 2005 é criada a Comissão Nacional da UNESCO (CNU) para o arranque da década em Portugal. Este grupo foi constituído por 19 representantes convidados dos mais diversos setores da sociedade civil, como ONG's, empresas, media, universidades, administração pública e professores.

Em Portugal as atividades de implementação da década eram dinamizadas principalmente pela CNU, pela comunidade científica e de ONG's, como a ABAE, a ASPEA, a Liga Portuguesa da Natureza (LPN) e a Almargem. A elas se deve a criação de espaços de divulgação, reflexão e, de alguma forma, monitorização da concretização da DNUEDS. (Gomes 2010, p.30)

Para organizar e implementar a DNUEDS em Portugal, foi elaborado o documento *DNUEDS: contributo para a sua dinamização em Portugal*.

Até à publicação deste documento as ações no domínio da EDS em Portugal tinham manifestado falta de articulação, falta de seguimento e, acima de tudo, falta de apoio político. O lançamento da década marcou um ponto de viragem nesta situação. (CNU, 2006, p.5)

A CNU procurou estimular iniciativas e envolver o maior número de entidades na dinamização dos objetivos da década, identificando como áreas prioritárias as escolas e as autarquias, e desenvolvendo também ações transversais que envolvessem os media, o setor privado e as ONG's. Em ambos os casos, propunha a participação da população escolar e local. Muitas das atividades tiveram por base as comemorações de efemérides

proclamadas e apoiadas pela UNESCO, como os Anos Internacionais nos quais se procurou envolver toda a sociedade e diversas áreas: Planeta Terra 2007-2008; Astronomia 2009; Biodiversidade 2010; Florestas 2011; entre outros.

A CNU tem dinamizado inúmeras atividades e ativou diversas parcerias ao longo dos anos, criando sinergias favoráveis à EDS.

Também em 2005 surge o Programa ECO XXI, programa de educação para a sustentabilidade, promovido pela ABAE, que visa a identificação e o reconhecimento de boas práticas de sustentabilidade nas autarquias valorizando entre outros aspetos:

- A educação no sentido da sustentabilidade;
- A qualidade ambiental.

“Um dos méritos do ECO XXI é a definição de uma bateria sólida de indicadores de sustentabilidade local, permitindo operacionalizar ao nível dos municípios um conceito de natureza abstrata e multidimensional.” (João Ferrão, 2020)

Composto por 21 indicadores de sustentabilidade local, este programa pretende avaliar a prestação dos municípios, reconhecendo como Eco-Municípios os que demonstram a implementação de boas práticas, políticas e ações em torno de alguns temas considerados chave: Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, sociedade civil, instituições, conservação da natureza, ar, água, energia, resíduos, mobilidade, ruído, agricultura, turismo e ordenamento do território. Ao auferir a qualidade do desempenho do município constitui-se ainda com uma ferramenta de gestão interna, apontando caminhos e metas no sentido da sustentabilidade. (Site do Programa XXI, consultado 22.6.2020)

Ainda em 2005, é criada a Rede Territorial de Cidades Educadoras.

Portugal tem 70 cidades/vilas inscritas na Associação Internacional de Cidades Educadoras e é o 3º país em número de participantes, a seguir à Espanha e à França. Contudo em números relativos, Portugal ocupa o 1º lugar. Isto mostra o êxito do projeto e a pronta adesão de um número significativo dos municípios portugueses (70 em 308 Concelhos, ou seja 23%, mas uma percentagem bastante maior se contarmos unicamente as 159 cidades existentes no nosso país). Portugal tem registadas no sítio da Associação Internacional de Cidades Educadoras 154 experiências, de um total de 723 experiências realizadas por cidades europeias. (Barroso, 2018, p.1)

Apresentamos de seguida um balanço da EA/EDS em Portugal com base num estudo realizado por Schmidt et al. (2010), que consideramos ser um importante contributo para a definição de estratégias para a EDS em Portugal.

BALANÇO DA EDS EM PORTUGAL

Schmidt et al. 2010 (dados recolhidos através de questionário aplicado entre 2006-2007)

Aspetos positivos

- Elevado número de projetos escolares de EA/EDS que resultaram de uma intervenção coordenada entre as políticas das instituições oficiais do ambiente e da educação sobretudo a partir de 1995/1996;
- O Programa Eco-Escolas, o Projeto Rios e o Projeto Coastwatch, Centros Ciência Viva, o concursos Green-campus,
- Programa Eco-Freguesias;
- Agendas 21 Locais aumentaram;
- Importância crescente dos orçamentos participativos à escala municipal;
- Número crescente de municípios que aderem ao programa ECOXXI dinamizado pela ABAE atribuição de bandeiras verdes aos municípios que cumpram requisitos de sustentabilidade;
- Alguns projetos importantes como Qualificação e reinserção de bairros críticos (exemplo Cova da Moura 2007), Bip-zip bairros de intervenção prioritária em zonas de intervenção prioritária da CMLisboa;
- Programas de televisão Biosfera, Minuto verde e Sociedade civil;
- Alguns guias e relatórios de sustentabilidade de empresas;
- O documento do CNU 2006: Contributos para a dinamização da DNUEDS em Portugal, um salto qualitativo importante e continuam atuais;
- Maior transversalidade nos projetos para fora da escola (rios, florestas...) e dos temas e problemáticas (energia, cidades, hortas....);
- Alargamento das parcerias (universidades, empresas, associações) e das redes;
- Reforço de inclusão dos jovens (ciência participativa, articulação às universidades);
- Alguns projetos ganharam dinâmica, autonomia e ‘marca’ (Eco-Escolas...).

Aspetos a melhorar

- A EDS continua a desenrolar-se de forma mais vertical do que transversal, demasiado confinadas às turmas, envolvendo pouco a comunidade escolar e ainda menos as famílias e as freguesias;
- As iniciativas de Educação Ambiental continuam demasiado articuladas com temas tradicionais e limitados, como os resíduos, a fauna e a flora, descurando outros que obrigam a abordagens mais integradas, como um consumo mais sustentável, o ordenamento do território, do urbanismos,...
- Excessiva infantilização da Educação Ambiental, peso esmagador de atividades para crianças, descurando os jovens. Importante investir nas restantes faixas etárias, nomeadamente, jovens pré-universitários devido à sua melhor capacidade de intervir e proximidade com a vida ativa;
- O maior público-alvo de atividades são os alunos do 1º ciclo (quer dentro da escola, quer através de entidades externas);
- Falta de continuidade dos projetos de Educação Ambiental, por estarem muito dependentes da carolice de alguns professores, muitos deles sujeitos à mobilidade;
- Não se criaram cátedras da Unesco;
- Tem havido pouco empenho na divulgação e comunicação científica;
- Não existe um programa de investigação multidisciplinar na FCT, que considere as dimensões da sustentabilidade, nem candidaturas de investigação e desenvolvimento que integrem preocupações com o Desenvolvimento Sustentável;
- Falta criar e disponibilizar ferramentas de informação e comunicação, que facilitem a participação cívica e o trabalho cooperativo, promovendo a nível autárquico o encontro de parceiros e grupos de cidadãos com interesses comuns, a não ser quando se trata de escolas;
- Poucas parcerias com as autarquias ao nível das ONG’s, sobretudo associações de moradores;
- No geral, verifica-se um alheamento dos meios de comunicação social relativamente às problemáticas da sustentabilidade, talvez devido ao foco na crise financeira, tanto a nível nacional como internacional;
- Falta introduzir nas empresas mecanismos de informação ambiental, pouca economia verde;

- Falta uma cartografia de dados locais sobre o Desenvolvimento Sustentável (ambientais, sociais e económicos), com a participação das escolas/ alunos, em articulação e validação por parte das universidades e outras instituições oficiais, contribuiria para o estudo e soluções eficientes e inovadoras para problemas locais concretos;
- Retrocesso por ter sido desvalorizada a Formação cívica;
- Faltam critérios de transparência à produção, exigindo o cumprimento dos direitos humanos e ambientais;
- A gravidade dos problemas ambientais e a aceleração dos tempos em que vivemos elevaram para os mais exigentes os níveis de necessidade de contributo de todos;
- A maioria das atividades e projetos centram-se na escola e deixam de fora outros elementos da comunidade;
- Muitas atividades e projetos envolvem temas relacionados com a Educação Ambiental e ignoram a componente da formação cívica. Muitas são de natureza recreativa e não são integradas nos currículos;
- As atividades não incluem as dimensões económica e social;
- Têm uma curta duração. Muitas atividades são implementadas por este ou aquele professor e não se prolongam no tempo. Há muita mobilidade de professores e é difícil envolver outros professores. Não fazem parte do projeto da instituição mas do indivíduo que as implementa;
- Falta de visão estratégica a longo prazo. Falta de articulação entre as instituições;
- Falta de interação com a vida e com a sociedade;
- Nova pedagogia, centrada no desenvolvimento de habilidades e competências para parcerias, participação e ação em um mundo totalmente novo de experiência em educação e cidadania;
- Decorre principalmente em meio escolar, com pouco envolvimento da comunidade local e comunidade escolar. Falta transversalidade. Poucas parcerias. Parceiros maioritariamente ligados à área do ambiente, sobretudo a nível da administração local, por exemplo autarquias. Outros setores de relevância nas comunidades ligados às administração central e local, como os da saúde e da assistência social, já para não falar das atividades económicas, do planeamento territorial entre outras;
- Dificuldade de funcionar em rede. Dificilmente se estabelecem ligações a nível regional, nacional e internacional, a troca mútua de experiências, e até a partilha de ações concretas;
- Enfoque nos temas tradicionais: fauna, flora e resíduos, na conservação da natureza. É nestes temas que surgem também mais parcerias. Atividade económica, questões sociais, da saúde e da qualidade de vida, da integração de várias dimensões que em conjunto permitem ou impedem a sustentabilidade em sentido verdadeiramente pluridimensional;
- Dimensão ecológica em desfavor da dimensão cívica. Défice de cidadania que o país revela no contexto da EU. Temos Educação Ambiental a mais e Educação para o Desenvolvimento Sustentável a menos. Ligação entre as variáveis ambiental, social, económica e de cidadania do Desenvolvimento Sustentável;
- Falta articular as competências curriculares com processos de aprendizagem dos direitos e deveres associados a uma participação cívica ativa às diferentes escalas – local, comunitária e global – que assegure a sustentabilidade efetiva dos programas educativos sobre o ambiente;
- EA um suplemento recreativo;
- A esmagadora maioria dos projetos tem um âmbito local que dificilmente se alastra para o nível regional ou nacional e, menos ainda, para o nível internacional;
- Espectro pouco alargado de temas (resíduos, água e conservação da natureza) o referencial de Cidadania e Desenvolvimento vem se calhar melhorar isto;
- Faltam temas da vida real, como por exemplo os incêndios e a seca;
- Carência da Dimensão cívica e da dimensão consumo sustentável/media (fim da Formação Cívica);
- Risco de ‘insustentabilidade’ de atividades e projetos EA (menos professores destacados, sangria do corpo docente, menos apoios oficiais);
- ‘Desconexão bipolar’ agravada entre ministérios;

Em 2007, o *Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: Contributo da Educação para o Desenvolvimento e Sensibilização*, apresentado publicamente em novembro durante os Dias Europeus do Desenvolvimento, que tiveram lugar em Lisboa,

evidenciou igualmente a visão e a importância crescente da EDS. (Site do IC, consultado a 21.6.2020)

No mesmo ano, a *Estratégia Nacional de Desenvolvimento Sustentável (ENDS 2015)* e o respetivo Plano de Implementação (PIENDS) foram aprovados através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 109/2007, de 20 de Agosto. A ENDS 2015 pretendia fazer retomar uma trajetória de crescimento sustentado que tornasse Portugal, no horizonte de 2015, num dos países mais competitivos e atrativos da União Europeia, num quadro de elevado nível de desenvolvimento económico, social e ambiental e de responsabilidade social.

A ENDS 2015 considerava 7 objetivos:

1. Preparar Portugal para a “Sociedade do Conhecimento”;
2. Crescimento sustentado, competitividade à escala global e eficiência energética;
3. Melhor ambiente e valorização do património;
4. Mais equidade, igualdade de oportunidades e coesão social;
5. Melhor conectividade internacional do país e valorização equilibrada do território;
6. Um papel ativo de Portugal na construção europeia e na cooperação internacional;
7. Uma administração pública mais eficiente e modernizada.

“A avaliação da ENDS 2015 ficou incompleta e nunca foi feita uma revisão da estratégia.” (Cravo, 2018).

Um dos autores da ENDS, em audição no CNADS (Abril de 2011), refere que se trata “um documento inútil feito com elegância”. Em Portugal temos, de facto, muitos “documentos inúteis”, mesmo se “feitos com elegância”. Basta pensar nas dezenas de

planos e estratégias nacionais em vigor, tantas vezes desarticuladas e contraditórias entre si. (Schmidt, 2011, pp.57-75)

De forma a monitorizar a sua implementação, a ENDS 2015 referia a necessidade de adotar um sistema de indicadores de Desenvolvimento Sustentável. Como já foi referido, este sistema foi desenvolvido posteriormente, originando o SIDS Portugal (APA, 2007).

Existem a nível global e local alguns exemplos de sistemas de indicadores (Ferreira, 2020, p.84):

- Nações Unidas 244 indicadores dos ODS;
- INE Desenvolvimento Sustentável monitorização dos indicadores disponíveis a nível nacional. 125 indicadores;
- Eurostat conjunto de indicadores da UE para os ODS: 99 indicadores, 41 transversais;
- Iniciativas da sociedade civil - indicadores de iniciativas como *CESOP-Local* (Índice de Sustentabilidade Municipal) ou ODS-Local.

A EDS é um tema comum nos sistemas de indicadores existentes.

Em 2008 surge o *Plano Nacional de Ação Ambiente e Saúde* com o objetivo de melhorar a eficácia das políticas de prevenção, controlo e redução de riscos para a saúde com origem em fatores ambientais, promovendo a integração do conhecimento e a inovação e, desta forma, contribuir também para o desenvolvimento económico e social do país.

O ano letivo 2008-2009, marcou a EDS no ensino superior. A Escola Superior de Saúde do Politécnico de Coimbra recebe o galardão de Eco-Escola, atribuído pela ABAE, tornando-se a primeira instituição de ensino superior do nosso país a ser destacada por este programa. Nos anos seguintes, várias instituições se seguiram, embora com pouca

adesão. Em 2018-2019, havia registo de 27 instituições do ensino superior inscritas no Programa Eco-Campus (versão do programa Eco-Escola do Ensino Superior), cerca de 9% do total de instituições deste nível de ensino.

Em 2009, com vista ao acompanhamento das ações previstas no protocolo de cooperação entre os Ministérios da Educação e do Ambiente, foi criado o *Grupo de Trabalho de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (GTEAS)*, com dois representantes da Direção-Geral da Educação (DGE), dois representantes da Agência Portuguesa do Ambiente (APA), um representante do Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas (ICNF) e um representante da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Assim, as tutelas da Educação e do Ambiente convergiam assim os seus esforços para o desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental para a sustentabilidade, apoiando projetos de escolas e de entidades, nomeadamente de Organizações Não Governamentais vocacionadas, para a dinamização de projetos estruturados que se destinados a diversas comunidades educativas. (Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, 2018, p.16)

Em 2010 entrou vigor a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015 (ENED 2010-2015) com o objetivo de promover a cidadania global através de processos de aprendizagem e de sensibilização da sociedade portuguesa para as questões do desenvolvimento. A ENED 2010-2015 foi uma iniciativa do Instituto de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) que a elaborou em colaboração com entidades públicas e privadas que trabalham neste âmbito, nomeadamente, o Ministério da Educação. O período de vigência da ENED 2010-2015, do correspondente plano de ação, bem como da respetiva comissão de acompanhamento, foi prorrogado ao fim de 2016. (Site DGE consultado a 21.6.2020).

A ENED 2010-2015 visava o desenvolvimento de várias outras educações necessárias à transformação social, nomeadamente a EDS. Em 2018, a ENED foi atualizada e foi publicada a ENED 2018-2022.

Luísa Schmidt (2011, pp.57-75) considera que desde 2006 germinaram algumas sementes nas escolas, autarquias, media e mercado. A autora reconhece as escolas e as autarquias como estruturas mais adequadas para a promoção da EDS, pela sua

proximidade com os cidadãos e adequadas à sua disseminação a todos os grupos sociais. Salienta que é importante o trabalho com grupos de jovens de todos os níveis de ensino e neste âmbito destaca a extensão do Programa Eco-Escolas ao Ensino Superior. Refere ainda que houve um aumento das Agendas 21 Locais e dos orçamentos participativos. A mesma lembra que as escolas não são o único palco formativo. Outro campo importante são os meios de comunicação social e os “novos media”. A população está cada vez mais rodeada de dispositivos de comunicação que têm uma influência social determinante. As empresas e o mercado também são importantes ao nível da informação aos consumidores (transparência sobre os processos de produção e as práticas mais sustentáveis). E as ONG’s, atores fundamentais em todo o processo de EDS, que podem contribuir para a mobilização de parceiros diversificados, sensibilização e educação de públicos-alvo, elaboração de pareceres técnicos nas mais diversas áreas de intervenção.

Em 2010, na sequência da Estratégia de Lisboa 2000-2010, surge a Estratégia Europa 2020, um quadro de referência para as políticas europeias e nacionais, que visava criar nomeadamente um crescimento inteligente, mediante o investimento na educação, na investigação e na inovação sustentável.

Cachinho (2011, p.167) salienta que existe um desfasamento/ desarticulação entre os discursos e as práticas, nomeadamente na formação inicial de professores como nas comunidades escolares. Refere que “...as reformas empreendidas não passam de um mero verniz, protetor do profundo conservadorismo que até ao momento tem moldado o funcionamento das instituições de formação e os pensamentos dos professores”. Sugere que se repense as práticas das instituições de formação e das escolas, identificar o que obstaculiza a mudança e a inovação (das práticas e não dos documentos) e atuar em conformidade. Salienta que as reformas e/ou reorganizações curriculares sucedem-se com uma cadência que impossibilitam a sua assimilação pelos professores e alunos, e por isso

sem efeitos práticos na aprendizagem, nomeadamente ao nível das atitudes e comportamentos em relação à sociedade e ao ambiente. Programas de formação que preparem os professores para ensinar e aprender, para que ao longo da sua vida saibam gerir a sua formação e que não remetam para a sua formação inicial a justificação dos seus problemas. Salas de aula que sejam menos espaços de ensino e mais espaços de aprendizagem, que se estendam com mais frequência para lá dos muros da escola, se abram à comunidade, e aproveitem o seu elevado potencial formativo. O mesmo autor refere que o mais provável é que a adoção de inovações preconizadas pela EDS continue a marcar apenas as práticas dos professores mais dinâmicos.

Parece-nos que muitas vezes os professores não conseguem por em prática o que em contexto de formação parece fazer sentido. Porque será?

Em 2013 foram criadas em Portugal várias Cátedras da UNESCO no âmbito da EDS: *Cátedra Biodiversidade e Conservação para o Desenvolvimento Sustentável*, Universidade de Coimbra 2013; *Cátedra Geoparques, Desenvolvimento Regional Sustentado e Estilos de Vida Saudáveis*, Universidade de Trás os montes e alto douro, 2016; *Cátedra O Património Cultural dos Oceanos*, Universidade nova de Lisboa, 2016; *Cátedra Água e Ecossistemas para a Sociedade*, Universidade do Algarve, 2016; *Cátedra Vida na Terra*, Universidade do Porto, 2017; *Cátedra Património, Cidades e Paisagens. Gestão Sustentável, Conservação, Planeamento e Projeto*, Universidade do Porto, 2019.

Em 2014, Elisabeth Silva na sua intervenção no Seminário Eco-Escolas sobre a DNUEDS apresentou a seguinte reflexão:

Desde o início, a concretização dos objetivos da década foram considerados ambiciosos e complexos. Porquê? Exigia uma articulação entre estratégias a nível económico, ambiental, social e cultural, em temáticas transversais e interligadas entre si. Grande dificuldade em estabelecer parcerias e trabalhar em rede. Múltiplas entidades

dinamizaram os objetivos da década e foram dinamizadas muitas atividades, mas onde localizar todas essas entidades e atividades? Faltava esse levantamento. Foi reforçada a formação técnica e profissional? Foram reorientados e revistos os programas de ensino? Promoveu-se e melhorou-se a qualidade de educação? Está o público em geral, bem como os media sensibilizados para o conceito de DS? A EDS reforçou a qualidade da educação no país? A EDS foi incluída nas diferentes áreas da educação? Está em progresso? Ou não foi de todo integrada? Que tipos de aprendizagem foram utilizados para implementar os objetivos da DNUEDS?

Entre 2010 e 2014 Portugal sofreu o embate da crise financeira e enfrentou graves problemas económicos e sociais.

De acordo com Valente et al. (2017), “nessa fase o ambiente e a sustentabilidade não conseguiam competir com outras prioridades que preocupavam os portugueses e com as ameaças sentidas pela austeridade. Também se aligeiraram ou descuraram políticas e programas sobre estes temas.”

Por outro lado, consideramos que a crise económica trouxe alguns aspetos positivos, o surgimento de algumas práticas comunitárias, de sobrevivência ou de lazer, como as hortas urbanas que proliferaram, nomeadamente, na região de Lisboa. A falta de poder económico influenciou os hábitos de vida de muitos portugueses, que procuraram e valorizaram espaços de lazer ao ar livre e gratuitos. Também nos parece ter ocorrido algumas alterações nos padrões de consumo nos cidadãos mais afetados pela crise.

Também em 2014, teve lugar na Assembleia da República, o *Fórum de Educação para o Desenvolvimento* dedicado ao tema *A importância do exercício da cidadania global*, uma das atividades estruturantes da ENED 2010-2015. De destacar a participação de vários agentes educativos relevantes a nível nacional, tais como representantes de

instituições de educação formal como representantes de instituições de educação não formal e informal.

Ainda em 2014, tem início o programa Portugal 2020, um programa de desenvolvimento económico, social e territorial, com base em fundos europeus estruturais e de investimento. Nos quatro domínios temáticos do programa foram consideradas vários objetivos relacionados com a Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Em 2015, no Acordo de Paris sobre as alterações climáticas, é claramente afirmada a importância da educação, da formação e da sensibilização do público para as questões ambientais.

A constatação de que a maioria da população vive em zonas urbanas e de que as cidades são lugares estratégicos para o DS, faz surgir em 2015 a Estratégia Cidades Sustentáveis 2020. Nos seus eixos estratégicos de financiamento está prevista a criação de capacidades para todos os agentes que operam no domínio da educação, da aprendizagem ao longo da vida e da formação.

Em 2016, com a entrada a vigor da Agenda 2030, Portugal estabelece como prioridade estratégica os ODS: Educação de Qualidade (ODS4), Igualdade de Género (ODS5), Indústria, Inovação e Infraestruturas (ODS9), Redução das Desigualdades (ODS10), Ação Climática (ODS13) e Proteção da Vida Marinha (ODS14). Apesar de, em termos globais, diversos indicadores ambientais, sociais e económicos evidenciarem um afastamento progressivo do modelo de DS então defendido, coexistem avanços notáveis, mesmo que localizados. Sobretudo alastrou a popularidade do conceito, envolvendo diferentes agentes sociais e económicos em distintos contextos demográficos (Schmidt & Guerra 2016).

Apresentamos alguns dos resultados do estudo de Schmidt et al. (2018, pp.101-116), primeiro grande inquérito aplicado à população portuguesa sobre ambiente e Desenvolvimento Sustentável, pois consideramos que podem ser úteis para a definição de estratégias para a EDS em Portugal.

RETRATO DE PORTUGAL AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Schmidt et al. (2018, pp.101-116)

- Áreas mais importantes em termos de políticas e aquelas em que Portugal deve mais investir: nos mais velhos, na agricultura e no comércio.
- Os mais novos estão centrados em setores mais inovadores como as energias renováveis, as tecnologias e o turismo.
- Os portugueses mantêm uma convicção muito forte de que a opção prioritária e verdadeiramente sustentável para o desenvolvimento do país é a da educação/ formação.
- O sector de atividade de onde vem atualmente mais esperança é do turismo.
- Privilegiam acima de tudo a melhoria dos serviços básicos: de novo a educação, mas também a saúde, a segurança social, etc. garantir o “bom estado do ambiente” é também uma política pública mencionada; e depois referem o “equilíbrio das contas públicas”.
- Sobre os fatores ambientais, as preocupações vão, acima de tudo, para os incêndios. Vem depois as diversas poluições e a escassez de água.
- Os portugueses revelam um alheamento face à floresta e, muito especificamente, ao seu potencial económico e benefício direto para a sociedade, uma vez que praticamente não valorizam o investimento no sector florestal e, por outro lado, revelam uma enorme preocupação latente com a possibilidade da catástrofe dos incêndios florestais, isto antes ainda dos incêndios de 2017.
- Para a maioria dos portugueses o termo sustentabilidade é pensado de forma mais binária do que integrada, pois na representação das pessoas, o termo liga-se sobretudo à economia (sustentabilidade das contas) e à conservação do ambiente (sustentabilidade do planeta). Referem-se muito menos às dimensões da sustentabilidade humana que têm a ver com questões sociais (valores como a equidade, solidariedade) e com questões de governança e cidadania (participação, vida cívica). Esta última dimensão, está aliás muito dissociada do conceito de sustentabilidade o que remete para o modo como os portugueses participam e entendem a participação cívica.
- Quando à adesão a valores ecológicos, está mais presente entre os mais jovens, como o efeito da cultura escolar, especificamente da Educação Ambiental que penetrou nas escolas sobretudo a partir dos anos 90. Comparativamente a 2000 aumentou a dinâmica dos valores ecológicos na maioria dos portugueses.
- A emergência de perfis de consumidor em alternativa ao hiperconsumismo (consumidor ético, identitário e produtor-consumidor”. Valorização da produção local e próxima, valorização da economia circular e de estilos de vida que podem ser formas alternativas de experienciar o consumo. É sobretudo nos grupos mais escolarizados, residentes nas áreas metropolitanas, que estes perfis emergem e predominam.
- Os portugueses fazem uma avaliação positiva da sua saúde e do seu estilo de vida que consideram saudável. Mais de metade indica ter uma alimentação saudável, sendo que esta é sobretudo associada ao consumo frequente de verduras e legumes. Tanto as mulheres como os indivíduos mais escolarizados associam mais vezes práticas de alimentação saudável.
- Grupos sociais com menores rendimentos associam uma alimentação saudável ao consumo frequente de verduras e legumes o que aponta para a importância do tradicional “efeito da sopa” e também da “horta” como “almofadas” para colmatar a carestia alimentar. Entre os indivíduos com mais rendimentos, verifica-se que associam uma alimentação saudável à variedade de alimentos consumidos.
- O consumo de alimentos de origem biológica é maior entre os indivíduos que têm 25 a 34 anos, os que têm filhos menores, as pessoas com ensino superior e quanto mais rural for o habitat.
- A responsabilidade das compras cabe quase sempre à mulher.
- Existe pouca adesão às compras online, sendo mais frequente em camadas mais jovens.
- Os portugueses revelam grande preocupação com o desperdício alimentar.
- Os portugueses arriscam pouco em alimentos geneticamente modificados e resistem a tecnologias alimentares que lhes são estranhas.
- Há sobretudo entre os portugueses um tipo de participação assistencial, ligada às questões da saúde, pobreza, problema dos idosos e, em seguida, uma participação mais recreativa ligada às crianças e jovens (cultural, educativa e desportiva).
- É muito menor a participação ligada a questões ambientais e a valores sociais, como o feminismo ou a paz. A tendência nacional é para uma participação ao nível do associativismo local, família e redes de vizinhança.
- Os portugueses já revelam predisposição para adotar algumas práticas ambientais e ações reais e efetivas, mas prevalecem principalmente práticas de poupança de água, de energia e separação de resíduos.

- Com a crise os portugueses alteraram os seus hábitos de consumo, suspendendo aquisições e diminuindo nas despesas de bens e práticas de lazer.
- A crise trouxe maior utilização de espaços ao ar livre gratuitos, mais atividades na natureza.
- Os portugueses não revelam preocupação prioritária com o mar e as florestas.
- Revelam mais preocupação com a informação e com as questões ambientais nos processos de produção.
- Quanto ao tema da sustentabilidade a maioria dos portugueses já ouviu-o falar sobre ele, sobretudo através dos media.

Em 2017, foi publicado o *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*, documento orientador que visava enquadrar a intervenção pedagógica da Educação para o Desenvolvimento, como dimensão da educação para a cidadania, e promover a sua implementação na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. De natureza flexível, não prescritivo, o referencial pode ser utilizado em contextos diversos, no seu todo ou em parte, sequencialmente ou não. (Site DGE consultado a 21.6.2020)

No mesmo ano, é introduzida a Oferta Complementar nos Currículos do Ensino Básico e Secundário com o objetivo de enriquecer o currículo, criando condições para a criação de novas disciplinas que contribuam para a promoção integral dos alunos. Em muitas escolas a Oferta Complementar veio trazer espaço para Educação para a Cidadania e permitiu integrar a EDS.

Também em 2017 é definida a *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2017-2020* (ENEA 2017-2020). A ENEA vem contribuir para a aquisição dos conhecimentos, competências, valores e atitudes, com desígnio de sustentabilidade, que permitam uma cidadania ativa, consciente e ambientalmente culta.

No âmbito das prioridades definidas no Programa do XXI Governo Constitucional para a área da educação, foi autorizada, em regime de experiência pedagógica, a implementação do *Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário*, no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho), em convergência com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais. O referido normativo introduz a componente do currículo Cidadania e Desenvolvimento nas matrizes de todos os anos de escolaridade do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais). Neste domínio inclui-se a Educação Ambiental que tem como documento curricular de referência o *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*. Referencial de Educação Ambiental para a sustentabilidade (Pedroso, 2018, p.15)

A par do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular dos Ensinos Básico e Secundário, é publicada a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC 2017-2018), documento de referência para as escolas e outras entidades educativas.

A presença mais acentuada da cidadania nos discursos educativos, seus normativos e referenciais, pode contribuir para a maior integração da EDS na educação formal. No entanto, sendo a Cidadania e Desenvolvimento uma disciplina, corremos o risco de voltar a falhar na interdisciplinaridade e transversalidade que se pretende. Por outro lado, a existência de um professor coordenador para a área da Cidadania e Desenvolvimento, gera-nos uma maior esperança que tal não aconteça. Não queremos que a Cidadania e Desenvolvimento se esgote em debates dentro da sala de aula sobre temas do mundo, ou em gestão de conflitos por parte dos diretores de turma.

Nos 2º e 3º ciclos do Ensino básico a Cidadania e Desenvolvimento é uma disciplina autónoma do currículo. O Desenvolvimento Sustentável é um dos domínios de trabalho obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade.

Ainda em 2017, foi publicada a primeira norma portuguesa sobre Desenvolvimento Sustentável de comunidades. A *Norma Portuguesa NP ISO 37120:2017, Desenvolvimento Sustentável de Comunidades - Indicadores para os serviços urbanos e a qualidade de vida*, constitui a versão portuguesa da *ISO 37120:2014 Sustainable development of communities — Indicators for city services and quality of life*. A educação é um dos 17 temas de indicadores.

Em 2018, através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, é homologado *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PA), que se afirma como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas

no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem. Neste documento, um dos 8 princípios apresentados é a *Sustentabilidade*, constituindo-se a *Cidadania e participação* um dos cinco valores e o *Bem-estar, Saúde e Ambiente* uma das 10 áreas de competências. (Referencial de Educação Ambiental para a sustentabilidade, 2018, p.15)

Também em 2018 é publicada a *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento* (ENED) 2018-2022.

A ENED 2018-2022 resulta de um profundo trabalho de debate e reflexão promovido por diversas entidades públicas e da sociedade civil e coordenado pelo Camões - Instituto da Cooperação e da Língua, visando a construção de sociedades mais justas, solidárias, inclusivas, sustentáveis e pacíficas. Contou uma vez mais com o apoio de diversas entidades, entre as quais a APA. (Site da APA consultado a 21.6.2020)

Este foi um período produtivo em termos de documentos e orientações publicadas, que trouxeram destaque ao tema da sustentabilidade. Alguns destes documentos coincidem nos objetivos visados, resta saber se os agentes educativos e outros, conseguirão conhecê-los, compreendê-los e operacionalizá-los. Na figura seguinte (Figura 4) apresentamos algumas das principais bases e referenciais da EDS em Portugal.

Figura 4
Principais bases e referenciais da EDS em Portugal



Fonte: elaborado pela autora

Ainda em 2018, foi criada a *Rede Campus Sustentável* (RCS) no Encontro Campus Sustentável, realizado na Universidade de Coimbra.

Através da Rede, pretende-se partilhar conhecimentos, iniciativas e casos de sucesso e ainda promover ações conjuntas dentro da temática Campus Sustentável. A rede considera 6 áreas de atuação: operações, ensino e curricula, investigação e desenvolvimento, avaliação e comunicação, gestão organizacional e comunidade. (Site da RCS consultado a 21.6.2020)

No ano seguinte, 2019, realiza-se a primeira edição das Jornadas de educação para o desenvolvimento com o tema *A educação para o desenvolvimento nas escolas*. Esta iniciativa, realizada no quadro da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022, teve dois principais objetivos:

1. Divulgar projetos de Educação para o Desenvolvimento de escolas, bem como recursos educativos neste domínio;
2. Promover a partilha e a reflexão sobre práticas de Educação para o Desenvolvimento implementadas em parceria com entidades externas à escola.

Esta e outras iniciativas, como os Seminários Nacionais Eco-escolas, marcam a promoção da EDS no panorama nacional, não só pela divulgação de atividades mas principalmente por contribuírem para a formação dos educadores e professores e para a articulação entre agentes educativos dos contextos formal, informal e não formal.

Face à emergência climática, ao questionamento de alguns decisores políticos sobre a informação científica disponível e ainda à consciencialização/ reivindicação crescentes dos jovens para mudanças urgentes, o CNE (2020, p.58) na *Recomendação sobre a Educação Ambiental*, refere que tem havido uma tendência em Portugal para o não reconhecimento dos desafios democráticos e políticos da Educação Ambiental e para a sustentabilidade. O CNE (2020, pp.58-59) recomenda que:

- Se reconheça as articulações entre os problemas ambientais e as lógicas de crescimento económico e de exploração/ desigualdade, em como a necessidade de afrontar a ligação entre a crise ambiental e a crise demográfica traduzida em excesso populacional, a nível global;

- Se coloque o foco na Educação Ambiental na capacitação para a transformação social, através do envolvimento democrático, dos cidadãos, crianças, jovens e adultos de diferentes idades, em iniciativas individuais e coletivas de resolução de problemas que afetam a sua vida e das comunidades onde vivem;
- O movimento Eco-Escolas se mantenha ativo, uma vez que é uma exceção no panorama nacional de um programa consolidado e abrangente, um bom exemplo no âmbito da EDS, se não o melhor exemplo.

Nas últimas décadas acentua-se a preocupação com a degradação ambiental e com a urgência de consolidar medidas de Desenvolvimento Sustentável à escala mundial. A ocorrência de fenómenos naturais que provocam um pouco por todo o lado catástrofes humanitárias, a constatação de que a saúde e o ambiente estão interligados e o esgotamento de recursos naturais necessários à vida na Terra, são motivos de preocupação acrescida. O DS alargou-se a várias áreas da sociedade, que começam a integrar nos seus objetivos o DS e a procurar atuar nesse sentido. Os meios de comunicação social de massa, através de programas informativos ou de publicidade, também têm dado algum contributo para informar e formar a população aumentando a consciencialização para as temáticas do ambiente e do DS.

De acordo com a ENEA (2020, p.12) estão abertas novas possibilidades de comunicação, através das novas tecnologias de informação e das redes sociais, mais eficazes para chegar a novos públicos, sobretudo aos mais jovens. O foco parece estar a passar do lado da governança para o lado dos cidadãos.

Em 2006, o Observa – Observatório de Ambiente e Sociedade, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, revelava que os portugueses já reconheciam que a resolução dos problemas ambientais do mundo dependia, sobretudo deles próprios (48%), do poder político (23,5%) e da ciência/técnica (12,3%). Em 2015, o mesmo observatório apresenta os portugueses a manifestarem-se mais preocupados com o ambiente (cresceu de 51% em 2011 para 53% em 2014). Os investigadores identificam uma alteração comportamental em crescendo, evoluindo de uma conduta ligada ao consumo para uma valorização próxima da qualificação ambiental. O recente Barómetro da Sustentabilidade (2016), baseado no *I Grande Inquérito sobre Sustentabilidade em Portugal*, pioneiro na exploração da sensibilidade, valores, conhecimento e representações sociais dos portugueses sobre sustentabilidade, aponta a Educação e Formação (45,7%) como o setor onde o país deve investir. Pese embora o facto de os

indicadores, quer portugueses, quer europeus, evidenciarem que as pressões sobre o ambiente têm vindo a melhorar, ainda não se traduziram em benefícios significativos para o Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente para a biodiversidade, o bom estado e a resiliência dos ecossistemas marinhos e terrestres ou na redução de riscos para a saúde e bem-estar. Os desafios da pegada ecológica individual e coletiva, afinal, continuam a exigir uma alteração de comportamentos dos cidadãos. Em complemento à atividade escolar, para além do exercício científico-pedagógico, importa reforçar, pois, as ações junto da população ativa, mesmo nos seus locais de trabalho ou lazer. Existe uma multiplicidade de atores, projetos e iniciativas na área ambiental que promovem processos de alteração comportamental. Há, no entanto, uma ampla margem para o aprofundamento de trabalho colaborativo. (ENEA, 2020, p.13)

Em 2017, no *Comentário do Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável* (CNADS, 2017) sobre a ENEA 2020, são apresentadas várias recomendações relacionadas com a EA e a EDS. Em primeiro lugar mencionamos as recomendações que têm sido menos concretizadas:

- Dedicar mais atenção ao que podemos designar por “educação extraescolar” das crianças e jovens, algo que tem sido votado ao esquecimento;
- Estimular os processos participativos e colaborativos que priorizem a aquisição de capacidade reflexiva e crítica sobre os temas ambientais e uma cidadania ativa;
- O Ministério da Educação e da Ciência deve ser exemplar no que toca à aquisição de materiais escolares e de alimentos para as cantinas (aquisição de frutas e legumes frescos, produtos alimentares biológicos a produtores locais);
- Reforçar a formação contínua dos atores educativos, visando especificamente a participação e aprendizagens críticas e reflexivas. Devem ser encontrados mecanismos para facultar formação aos profissionais de educação, animadores ambientais e técnicos autárquicos, de forma a que o seu espetro de ação tenha uma verdadeira dimensão nacional. De igual modo é determinante que se encontrem formas de capacitar os professores e educadores com mais créditos horários para levarem por diante a coordenação de projetos e iniciativas de carácter ambiental;
- Capacitação da ONGA com docentes qualificados nesta área;
- Criar “Comissões estratégicas locais” com elementos que estabeleçam/intensifiquem a ligação entre a escola, comunidade e agentes locais, no âmbito da EA e da EDS;
- Reintroduzir no ensino secundário a disciplina de Ecologia.

Entendemos, que as seguintes recomendações do CNADS (2017) têm merecido mais atenção e tem havido, mesmo que humildemente, um esforço para concretizá-las.

- A adoção de medidas de literacia energética e climática, dirigidas a fornecedores, distribuidores, operadores das redes de distribuição e aos comercializadores de energia a retalho;

- As escolas devem ser locais exemplares de redução, reutilização e reciclagem de materiais; devem também ser locais exemplares de eficiência energética;
- Atribuir maior ênfase na literacia e comunicação sobre os oceanos;
- Maior destaque para a floresta;
- Mobilizar instituições locais para a Educação Ambiental, por exemplo paróquias e outros agentes locais próximos da população;
- Fomentar a formação contínua dos profissionais de comunicação social; a formação da administração pública e local; formação do sector empresarial;
- Promoção de campanhas de comunicação dirigidas aos cidadãos;
- Dinamização de programas e atividades de EA, privilegiando projetos de ação investigação com o objetivo de ensaiar modelos de Educação Ambiental inovadores, multigeracionais e multi-institucionais;

No início do ano de 2020, também o CNE (2020, pp.58-59) publica importantes recomendações relativamente à EA:

- Favorecer uma lógica de "Educação ambiental permanente", ao longo da vida, a integrar em espaços de educação formal e não formal, reconhecendo que a dimensão da transformação social que tem de se produzir neste momento exige uma profunda mudança atitudinal, de políticas e de práticas, a todos os níveis sociais (do governo às empresas e escolas) e envolvendo todas as pessoas, com especial ênfase nas gerações de adultos.
- Estimular o compromisso cívico ambiental ao longo do ciclo vital, incluindo as instituições educativas desde o pré-escolar ao ensino superior, no desenvolvimento de projetos que favoreçam a articulação com parceiros locais e práticas sustentáveis do ponto de vista ambiental.
- Colocar o foco da Educação Ambiental na capacitação para a transformação social, através do envolvimento democrático dos cidadãos - crianças, jovens e adultos de diferentes idades - em iniciativas individuais e coletivas de resolução dos problemas que afetam a sua vida e as comunidades onde vivem. Este foco na ação permitirá contrariar o sentimento de incapacidade e falta de poder de muitos cidadãos relativamente aos problemas socioambientais.
- Admitir a inevitabilidade de uma dimensão política da Educação Ambiental, reconhecendo as articulações entre os problemas ambientais e as lógicas de crescimento económico (por exemplo, a necessidade de transição de uma economia linear para uma economia circular) e de exploração/desigualdade, bem como a necessidade de afrontar a ligação entre a crise ambiental e a crise demográfica traduzida num excesso populacional, a nível global.
- Desenvolver projetos em ligação com os desafios ambientais nacionais e globais, desde a desertificação e a desflorestação às alterações climáticas e ao abuso de recursos hídricos, para dar apenas alguns exemplos.
- Capacitar a/os aluna/os com o conhecimento interdisciplinar, as capacidades, os valores, as predisposições e os compromissos necessários para assumir uma cidadania ativa em relação aos problemas ambientais.

- Valorizar a ação em contextos da natureza como núcleo de uma Educação Ambiental, reconhecendo o papel das cognições, comportamentos e afetos como motor da transformação individual e coletiva.
- Enfatizar a pertinência de disseminar exemplos de "práticas interessantes" em Educação Ambiental, provenientes de projetos bem-sucedidos, desenvolvidos por escolas em articulação com parceiros sociais, ONG, IPSS, empresas e autarquias. Esta disseminação poderia ser favorecida pela criação de uma plataforma digital que incluísse recursos sobre Educação Ambiental e candidaturas para projetos com financiamento próprio.
- Apoiar as escolas na criação de espaços e tempos comuns, necessários ao desenvolvimento de sinergias entre diferentes conhecimentos e perspetivas e na estimulação de práticas colaborativas e dialógicas promotoras da pluralidade de opiniões e perspetivas. Para isto, faria sentido a aplicação de uma filosofia idêntica à dos coordenadores de bibliotecas escolares aos professores que coordenem práticas e projetos de Educação Ambiental.
- Reforçar a visibilidade e concretização quotidiana dos princípios da Educação Ambiental nas escolas, através do desenvolvimento de práticas de gestão de resíduos, de reciclagem, de reutilização, de combate ao desperdício alimentar, de gestão energética ...de forma sistemática e intencional, reconhecendo o seu papel educativo.
- Reconhecer que a mudança - tanto de crianças e jovens, quanto de adultos - implica duas componentes pedagógicas essenciais: a ação/experiência, seja por via de projetos na natureza, mas também de lógicas participativas e que envolvem a colaboração com outras pessoas; e a reflexão crítica, necessariamente plural, politizada e cientificamente sustentada, sobre os problemas ambientais. Assim, faz especial sentido a implementação de projetos, clubes escolares e iniciativas de índole ambiental, que possibilitem aos participantes um contacto efetivo e experienciado com as questões do ambiente.
- Favorecer a formação intensiva, inicial e contínua, de profissionais de educação e formação, professoras/es e outras/os, problematizando uma visão antropocêntrica dos problemas ambientais e suscitando uma reflexão sobre a eventual adequação de uma ética ecocêntrica.
- Assumir que esta é uma dimensão nuclear da capacitação de profissionais, tanto no ensino profissional quanto no ensino superior, na medida em que há conhecimentos e competências essenciais para um exercício profissional ambientalmente responsável e sustentável em diversas áreas (da engenharia ao design, da nutrição à gestão).
- Afirmar a ênfase na sustentabilidade ambiental e social como dimensão nuclear da responsabilidade social de instituições educativas, mas também de autarquias, IPSS e empresas, e como estratégia de concretização da justiça intergeracional, afirmada na Constituição da República Portuguesa, mas também do princípio da solidariedade intrageracional (Gomes, 2016).

Apesar de alguns avanços que temos observado nos últimos anos em Portugal no âmbito da EDS, a formação de agentes educativos é ainda uma recomendação a merecer destaque pelo CNE (2020, pp.58-59).

2. A FORMAÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS E A EDS

No capítulo anterior abordamos o conceito de EDS e apresentamos alguns marcos históricos relevantes a nível internacional e nacional.

Neste capítulo apresentamos algumas referências de documentos e de autores que contribuem para a reflexão em torno da EDS na formação dos agentes educativos. Pretendemos também deixar pistas úteis para o planeamento, monitorização e avaliação de processos formativos orientados para a EDS.

A seleção e o estudo de documentos e autores para este capítulo foram fundamentais para constataremos a importância da EDS na formação dos agentes educativos, assim como para refletirmos sobre o seu planeamento e implementação, cientes de que não existem modelos universais. Foi também através desta pesquisa que encontramos quadros de referência de competências para a elaboração do questionário que iremos fundamentar na metodologia.

Por que é importante a EDS na formação dos agentes educativos? Que princípios são considerados? Que metodologias, conteúdos e objetivos se pretendem? Que capacidades, valores e comportamentos visa desenvolver? Foi com base nestas quatro questões que organizamos o texto que se segue.

Procurámos abranger referências bibliográficas sobre a formação de vários agentes educativos, no entanto a maioria das fontes consultadas atribui maior destaque aos professores. Na realidade, são eles os principais agentes educativos na educação formal. Algumas das fontes referem-se à educação/ formação de crianças e jovens pois consideramos, no caso dos educadores e professores, que contribuem para perspetivar a formação dos mesmos.

Baseámo-nos também em algumas referências sobre várias outras educações, tais como, Educação para a Cidadania, Educação para a Cidadania Global, Educação

Ambiental, Educação para a Cidadania Ambiental, Educação para o Desenvolvimento, por considerarmos que são educações para o Desenvolvimento Sustentável.

Consideramos que qualquer cidadão pode ser um agente educativo ao longo da sua vida, logo alguns dos aspetos que mencionamos dizem respeito em última análise à formação de toda a população, embora estejamos conscientes que as necessidades são variáveis.

Na última parte deste capítulo, procuramos caracterizar contextos formativos que consideramos adequados ao desenvolvimento de competências em EDS.

2.1. A importância da EDS na formação dos agentes educativos

Há aproximadamente 60 milhões de professores no mundo – e cada um deles constitui um agente fulcral na promoção de mudanças nos estilos de vida e nos sistemas, uma formação de professores inovadora é uma importante parte da educação para um futuro sustentável. (UNESCO, 2002)

É inquestionável a importância da EDS na formação dos agentes educativos, fundamentada em numerosos documentos de âmbito nacional e internacional nas últimas décadas, tendo na sua maioria, argumentos e estratégias comuns.

Gomes (2012, p.268) em *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da década: discursos e práticas no ensino básico*, refere que os professores constituem os alicerces de sucesso dos programas de EDS pelo papel fundamental que desempenham no ensino aprendizagem. Esta é a razão pela qual os diferentes documentos internacionais e nacionais, no âmbito da EDS, fazem da formação de professores (inicial e contínua) uma prioridade.

Segundo Freitas (2004, p.559) a generalidade das dúvidas e resistência à EDS na formação de educadores e professores estiveram relacionadas com a ideia de acrescentar atividades e conteúdos curriculares.

Um marco crucial para a incorporação da EDS na formação de professores foi a DNUEDS (2005-2014), quer ao nível do desenvolvimento do conhecimento e informação

quer ao nível da investigação e desenvolvimento. A monitorização e a avaliação da DEDS identificou muitos bons exemplos de integração da EDS na formação de professores e mostrou que o apoio dos professores é uma condição essencial para o sucesso na adoção e na implementação da EDS.

O DS está relacionado com todos os aspetos da vida, por isso a EDS deve começar cedo na vida das pessoas. Para tal, esta deve fazer parte em todos os níveis de ensino e contextos de aprendizagem, na educação formal, informal e não formal, de forma permanente ao longo da vida. Deve existir na formação de educadores e professores e até dos pais.

É extremamente importante para o sucesso da EDS que os educadores recebam uma formação inicial e frequentem cursos de reciclagem adequados, e que tenham a possibilidade de partilharem experiências. Com uma maior consciencialização do Desenvolvimento Sustentável e compreendê-lo melhor, sobretudo no que concerne aos aspetos relativos à sua área de trabalho, os educadores podem ser mais eficazes e liderar pelo exemplo. Os critérios de alocação de recursos para a capacitação da educação formal, não formal e informal devem referir competências em EDS. Trata-se de um mecanismo fundamental para a construção do EDS no desenvolvimento profissional dos educadores, incluindo aqueles que trabalham em ONGs, media e educação profissional mais ampla. (Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, IA, 2005, p.11)

Segundo a UNECE (2012, p.10) *Competences in Education for Sustainable Development* a efetiva transformação educacional no que diz respeito à EDS depende também daqueles que ocupam cargos de gestão, coordenação e liderança em instituições de ensino. Por isso, a EDS na formação destes agentes educativos também é fundamental. A transformação educacional depende da motivação e capacidade dos educadores e professores mas também depende do apoio e incentivo que recebem, logo é importante a EDS na formação também daqueles que ocupam cargos de gestão, coordenação e liderança.

A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania 17-18* (Monteiro, 2017, p.13), numa abordagem de whole-school approach recomenda também a formação em EDS de recursos humanos não docentes das instituições de ensino e formação.

Deve ser dada especial atenção ao desenvolvimento de competências de professores do ensino superior, uma vez que as instituições do ensino superior desempenham um papel crucial na preparação de futuros líderes e especialistas em diversas áreas, incluindo a educação. O efeito multiplicador da EDS aumenta se esta for considerada na formação de decisores, futuros líderes e profissionais de todas as áreas.

Se é na formação inicial que os educadores e professores constroem grande parte do conhecimento e opinião sobre o seu desempenho profissional, logo a integração da EDS nesta etapa de formação deve ser uma prioridade.

Em muitos países, a inclusão da EDS na formação inicial de professores e nas instituições de formação de professores contribuiu para a perspectiva de ensino holístico e interdisciplinar. Como resultado, os professores adotam abordagens pedagógicas centradas no aluno e afastam-se de métodos tradicionais. (UNESCO, 2018b, pp.97-98)

A EDS é importante na formação de todos os cidadãos ao longo da vida, mas as gerações mais novas são os guardiões do futuro e potenciais agentes de mudança junto das outras gerações.

O futuro do planeta depende da formação de cidadãs/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um Desenvolvimento Sustentável e inclusivo.

Em Portugal o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017, p.27) valoriza a EDS, por exemplo no descritor operativo da área de competência Bem-estar, saúde e ambiente: “Os alunos fazem escolhas que contribuem para a sua segurança

e a das comunidades onde estão inseridos. Estão conscientes da importância da construção de um futuro sustentável e envolvem-se em projetos de cidadania ativa.” A sustentabilidade é um dos princípios que orienta, justifica e dá sentido a este documento orientador.

A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana. (ME, 2017, p.14)

Pretende-se assim que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão “que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo”. Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática valores de cidadania e participação. “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor”.

Na *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania 17-18* (ENEC 17-18) (Monteiro, 2017) o Desenvolvimento Sustentável pertence ao primeiro grupo, ou seja, é um domínio obrigatório para todos os alunos do ensino básico.

Em *Learning to Transform the World – Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2018b, p.58) é referido que a formação inicial ainda não inclui um foco na EDS, por isso muitos professores precisam ter acesso a formação contínua. Isso abriria oportunidades para desenvolver os conhecimentos e competências necessários para participar do processo de Desenvolvimento Sustentável. Além disso, o desenvolvimento profissional é um pré-requisito para a reorientação de processos

educacionais e instituições de ensino. Nesse sentido, é fundamental que o desenvolvimento profissional em EDS, seja disponibilizado para mais de um professor da mesma instituição e reconhecido pelos sistemas educacionais no que diz respeito à progressão no percurso profissional. Os centros de formação contínua poderiam desenvolver oportunidades de desenvolvimento profissional e serviços consultivos, aproveitando o potencial de organizações governamentais e não governamentais, bem como universidades e outras instituições de ensino superior.

Entendemos que os seguintes aspetos contribuem para que a EDS seja incorporada na formação contínua de educadores e professores:

- Ser considerada para efeitos de creditação e progressão nas carreiras;
- Resultar de parcerias e redes estabelecidas a nível local, regional, nacional ou internacional. A colaboração entre vários agentes envolvidos na educação para garantir que o sistema abrace a EDS, por exemplo instituições e organizações não governamentais;
- Haver incentivos (de regulação e também financeiros) para a realização de iniciativas de EDS próximo dos estabelecimentos de ensino e formação;
- Com a introdução da disciplina de CD a EDS “entrou” para os documentos orientadores do sistema educativo português e para os documentos estratégicos das escolas, mesmo que em alguns casos só tenha acontecido num plano teórico;
- A EDS na formação de educadores e professores é fundamental para a concretização dos ODS (Agenda 2030, ONU 2015).

Em *The future we want – declaration of the UN conference on sustainable development* (ONU, 2012, p.60) é reconhecida a importância de melhorar a capacidade dos sistemas de ensino para preparar as pessoas para o Desenvolvimento Sustentável, através da formação de professores, através do desenvolvimento de currículos de sustentabilidade, o desenvolvimento de programas de formação que preparam os alunos

para carreiras em áreas relacionadas à sustentabilidade e o uso mais eficaz de tecnologias de informação e comunicação para melhorar os resultados de aprendizagem. É necessária uma maior cooperação entre escolas, comunidades e autoridades para promover o acesso à educação de qualidade em todos os níveis.

Segundo a UNECE (2011) citada por Cruz (2013, p.63) “as competências em EDS devem constituir uma meta a que todos os educadores deveriam aspirar, algo que no nosso entender pressupõe uma vontade própria dos mesmos e não uma obrigação.”

Cruz (2013, p.93) fala de uma estrutura para o desenvolvimento profissional dos educadores com efeito multiplicador entre os próprios educadores.

Em *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2014, p.18) é definida como área prioritária a formação de educadores e professores, reconhecendo-os como poderosos agentes de mudança educacional necessária ao Desenvolvimento Sustentável. “Trata-se também de praticar e não só pregar (...) Ambientes de aprendizagem sustentáveis, como Eco-Escolas permitem que educadores e alunos integrem os princípios da sustentabilidade no dia-a-dia.” Para além da aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários são também destacadas a motivação e o compromisso.

Ainda no mesmo documento (UNESCO, 2014, pp.20-21) são apontadas as seguintes ações promotoras da EDS:

- ⇒ A integração da EDS na formação inicial e contínua de professores.
- ⇒ A integração da EDS na formação inicial e contínua de outros agentes educativos, em educação não formal e informal.
- ⇒ A integração da EDS na formação para professores gestores e coordenadores.
- ⇒ A integração da EDS desde o pré-escolar até ao ensino superior.
- ⇒ Capacitação em EDS de decisores, líderes, pessoal do setor público, do setor privado, sector empresarial, profissionais dos media, entre outros.
- ⇒ Introduzir uma *lente* de sustentabilidade nos programas de desenvolvimento profissional de educadores, formadores, entre outros agentes educativos.
- ⇒ Melhorar a capacidade do corpo docente de ensinar e promover atividades sobre questões de sustentabilidade.

- ⇒ A formação de pessoal ou gestores de recursos humanos que atuam em organizações públicas ou privadas, sociedade civil e outras instituições.
- ⇒ Promover atividades de formação e conscientização pública sobre Desenvolvimento Sustentável. A EDS abrange educação formal, não formal e informal e aprendizagem ao longo da vida desde a primeira infância até a velhice.

Há, portanto, uma necessidade de capacitar educadores com EDS em questões relevantes relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável e metodologias adequadas de ensino e aprendizagem.

Em *Global Action Programme on Education for Sustainable Development UNESCO 2015-2019* (Site da UNESCO consultado a 20.6.2020) a capacitação de educadores e formadores também é apontada como uma das áreas de ação prioritária.

Como poderosos agentes de mudança na resposta educacional ao Desenvolvimento Sustentável, educadores e formadores devem primeiro adquirir os conhecimentos, habilidades, valores, motivação e compromisso necessários para introduzir EDS no ensino e nas instituições, tornar a educação relevante e capaz para responder aos desafios globais atuais e ajudar a sociedade na transição geral para a sustentabilidade.

A Agenda 2030 (ONU, 2015) propõem até 2030 garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias para promover o Desenvolvimento Sustentável, através da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e estilos de vida sustentáveis, estudo dos direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de combate à violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o Desenvolvimento Sustentável.

Indicador 4.7.1 Grau com que a Educação para a Cidadania Global e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável, incluindo a igualdade de género e os direitos humanos, são disseminados a todos os níveis em:

- a) políticas educativas nacionais,
- b) programas educativos,
- c) formação de professores e

d) avaliação de estudantes.

De seguida apresentamos as estratégias que a Agenda 2030 (ONU, 2015) propõe para promover o desenvolvimento sustentável através da EDS a par da Educação para a Cidadania Global (ECG):

- ⇒ Desenvolver políticas e programas para promover a EDS e a ECG e trazê-las para o mainstream da educação formal, não formal e informal, por meio de intervenções em todo o sistema, formação de professores, reforma curricular e apoio pedagógico. Isso inclui a implementação do Programa de Ação Global sobre EDS e a abordagem de temas como direitos humanos, igualdade de género, saúde, educação integral da sexualidade, mudanças climáticas, meios de subsistência sustentáveis e cidadania responsável e engajada, baseada em experiências e capacidades nacionais.
- ⇒ Proporcionar aos alunos de ambos os sexos e de todas as idades oportunidades de adquirir, ao longo da vida, os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias para construir sociedades pacíficas, saudáveis e sustentáveis.
- ⇒ Desenvolver e disseminar boas práticas de EDS e ECG dentro e entre países para melhor implementar programas de educação e melhorar a cooperação e a compreensão internacional.
- ⇒ Promover programas participativos para que alunos e educadores relacionados com a EDS e ECG se envolvam nas suas comunidades e na sociedade.
- ⇒ Garantir que a educação reconheça o papel fundamental que a cultura desempenha na sustentabilidade, levando em conta as condições e a cultura locais, bem como a conscientização sobre expressões culturais e patrimoniais, e sua diversidade, enfatizando a importância do respeito aos direitos humanos. (Agenda 2030, ONU, 2015)

Em a *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem* (UNESCO, 2017, p.51) os educadores são referidos como “(...) poderosos agentes de mudança que podem oferecer a resposta educativa necessária para alcançar os ODS. Os seus conhecimentos e as suas competências são essenciais para a reestruturação de processos educativos e instituições de ensino rumo à sustentabilidade.” A formação de professores deve responder a esse desafio, reorientando-se para a EDS.

Ainda em *Learning to Transform the World – Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2018b, pp.25-215) são apresentadas as seguintes considerações:

- ⇒ Se um país estabelecer uma política forte em EDS mas apostar na formação em EDS de professores ou no desenvolvimento de recursos de aprendizagem em EDS, haverá deficiências significativas na implementação dessa política.
- ⇒ Ao longo da última década, inúmeras iniciativas foram desenvolvidas e implementadas pelas instituições de ensino docente com vista à institucionalização da EDS dentro do sistema educacional. Uma crítica a essas iniciativas é que a maioria foi direcionada a indivíduos já envolvidos na Educação Ambiental ou com interesse em sustentabilidade.
- ⇒ A literatura existente de EDS indica que nenhuma iniciativa ainda tentou integrar a sustentabilidade no núcleo dos programas de formação de professores. Em vez disso, a maioria das iniciativas integrou conceitos específicos de sustentabilidade em cursos de formação de professores existentes ou adicionou novos cursos que abordam a sustentabilidade.
- ⇒ Muitos educadores argumentam que a integração de questões de sustentabilidade nos currículos educacionais existentes ajuda os alunos a melhorar competências por exemplo de leitura, e permite que eles se desenvolvam como cidadãos ativos e participativos.
Integrar questões de sustentabilidade nos currículos educacionais existentes também ajuda a melhorar o raciocínio quantitativo e a compreensão científica dos alunos e permite que eles apliquem a sua capacidade de pensamento crítico e de resolução de problemas às questões multifacetadas e complexas da sustentabilidade global – um tema crítico para todos os habitantes do planeta (ONU, 2015).
- ⇒ Muitos professores em muitas salas de aula ainda desconhecem a natureza transformadora da EDS e sua eficácia na promoção da aprendizagem significativa e socialmente ativa entre os alunos. Os institutos de formação e acreditação de professores precisam incorporar padrões de competência de sustentabilidade e pedagogias transformadoras em programas de formação inicial e contínua.
- ⇒ Professores têm de contribuir para preparar os alunos para se tornarem cidadãos responsáveis, capazes de trabalhar por uma sociedade ambientalmente sustentável, globalmente interconectada, equitativa e diversificada.
- ⇒ O objetivo final da EDS na formação de professores deverá ser preparar os mesmos para alcançar os objetivos do DS.
- ⇒ O Conselho Internacional de Ciência (ICSU) e o Conselho Internacional de Ciências Sociais (ISSC) (2015) conectaram educação, formação e aprendizagem (Meta 4) a cada um dos 17 ODS para mostrar como a educação de qualidade é um facilitador da sustentabilidade.

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (Monteiro, 2017)

destaca a EDS na formação de professores na medida 1.1: Pretende-se apostar no efeito multiplicador de agentes educativos, promovendo a sua formação em matéria de ED. Entre outros, alunos e alunas da formação inicial de docentes, docentes de todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação, da educação pré-escolar ao ensino superior,

educadores e educadoras em âmbitos formais e não formais, e formadores e formadoras de qualquer setor de atividade (tais como técnicos e técnicas de juventude).

O mesmo documento orientador, aponta 4 ações para a EDS na formação de professores:

Ação 1 – realização de ações de formação inicial de docentes de todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação, da educação pré-escolar ao ensino secundário em matéria de Educação para o Desenvolvimento.

Ação 2 – realização de ações de formação contínua de docentes de todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação, da educação pré-escolar ao ensino superior em matéria de Educação para o Desenvolvimento.

Ação 3 - realização de ações de formação inicial de educadores e educadoras e formadores e formadoras de qualquer sector de atividade, em matéria de Educação para o Desenvolvimento.

Ação 4 - realização de ações de formação contínua de educadores e educadoras e formadores e formadoras de qualquer sector de atividade, em matéria de Educação para o Desenvolvimento.

Ahmad Qablan (UNESCO, 2018b, pp.133-156) refere que para reorientar a Educação para o Desenvolvimento Sustentável é necessário que todos os “aprendentes” (*learners*) desenvolvam conhecimento, capacidades, valores e atitudes para contribuir para o Desenvolvimento Sustentável. Para esse objetivo ser atingido, e ocorrer essa transformação na educação é essencial criar capacidades em todos os professores, educadores e formadores.

A educação está no centro da criação de um futuro mais sustentável. Uma sociedade justa e pacífica não pode ser alcançada sem que todos aprendam a viver juntos de forma sustentável. Ao capacitar todos nós a mudar a forma como pensamos e agimos, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tem como objetivo transformar a sociedade em direção à paz e à sustentabilidade por meio da reorientação da educação e da aprendizagem. Como a Assembleia Geral da ONU reconhece na sua resolução 72/222 aprovada em dezembro de 2017, a EDS é "um meio vital de implementação para o Desenvolvimento Sustentável" e "um facilitador fundamental" de todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). (UNESCO, 2018a, p.7)

O papel do professor é fundamental na promoção de cidadãos que tomam decisões informadas e conscientes para um futuro sustentável. Os professores podem atuar como agentes-chave para transformar a educação e a sociedade. Ao integrar a EDS na formação

de professores, métodos de aprendizagem e conteúdos podem ser reorientados para a sustentabilidade. É nesse contexto que a construção das capacidades de professores e educadores tem sido identificada como uma área de ação prioritária pelo Global Action Programme (GAP) sobre EDS, que fornece o quadro internacional para acelerar e escalar as ações de EDS em países ao redor do mundo.

Em *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (Hadjichambis et al., 2020, pp.255-256) é destacada a importância de capacitar os professores para atuarem como agentes formativos da Cidadania Ambiental, através de formação inicial e contínua. São levantadas as seguintes questões: Que capacidades e competências os professores devem ter para promoverem a Educação para a Cidadania Ambiental? Quais os modelos de Desenvolvimento Profissional docente mais adequados para formar educadores para a Educação para a Cidadania Ambiental? Quais as estratégias que o professor deve utilizar para promover a Educação para a Cidadania Ambiental?

Do mesmo documento selecionámos os seguintes tópicos:

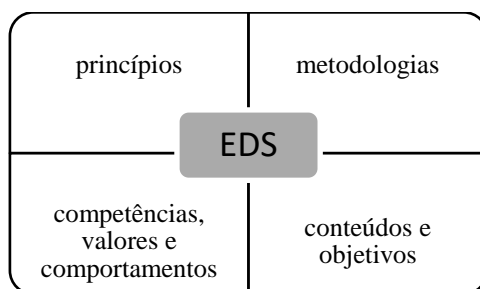
- ⇒ Um grande número de estudiosos defende a importância da *alfabetização ecológica* na formação de professores (por exemplo, Effeney e Davis 2013; Desjean-Perrotta et al.. 2008).
- ⇒ Os programas de desenvolvimento profissional de professores bem desenhados voltados para a Cidadania Ambiental, precisam incluir abordagens educativas que envolvam professores no processo de resolução de problemas ambientais autênticos (Curto 2010a, b).
- ⇒ Os programas de formação profissional de professores devem incluir práticas relacionadas com as dimensões científica, social, econômica, política e cultural dos problemas ambientais (Gruenewald 2003).
- ⇒ Os projetos que destacam o papel dos cidadãos e instituições governamentais na resolução de problemas ambientais são raros, e a pesquisa sobre projetos de ação ambiental na formação de professores é limitada (Green et al.. 2016). De acordo com Green et al.. (2016) se queremos que os professores conectem os alunos ao ambiente natural e às suas comunidades, então é essencial envolver os professores em projetos de ação ambiental na comunidade que os levam a avaliar criticamente as complexidades, padrões e políticas contidos nos problemas ambientais e, portanto, ajudar os professores a esclarecer seus próprios valores e ações em termos de questões ambientais locais e globais.

- ⇒ O desenvolvimento profissional dos professores poderia estar situado na prática, e passa da consciência para um refinamento progressivo da compreensão das novas ideias por meio de ciclos de co-design e aprendizado dos pares. O co-design é um elemento importante da aprendizagem no desenvolvimento profissional contemporâneo dos professores (Kyza e Nicolaidou 2016; Kyza e Georgiou 2014). Nesta abordagem os professores estão envolvidos em múltiplas funções, como alunos, designers, inovadores e praticantes reflexivos (Kyza e Georgiou 2014), o que lhes permite entender melhor os seus múltiplos papéis e refletir sobre suas próprias práticas, bem como as práticas dos seus pares (Kyza et al. 2018).
- ⇒ Os programas de formação profissional de professores devem incluir práticas relacionadas com as dimensões científica, social, econômica, política e cultural dos problemas ambientais (Gruenewald 2003).

De seguida abordamos os princípios, metodologias, conteúdos, objetivos, capacidades, valores e comportamentos que caracterizam a EDS (Figura 5).

Figura 5

Tópicos para a caracterização da EDS



Fonte: elaborado pela autora

2.2. Princípios da EDS na formação dos agentes educativos

Freitas (2004, p.558) em *A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/ Professores* refere que a EDS na formação de educadores e professores deve ter por base um processo de aprendizagem em ação e reflexão e não um processo de aprendizagem meramente mental. De acordo com o autor a EDS na formação de educadores e professores terá que ser encarada como um processo de “corpo inteiro” e não um processo mental desincorporado. O mesmo, considera que a formação inicial é simplesmente uma parte da formação de professores, sendo necessário um contínuo de

valorização profissional, na qual deve ser incorporada EDS. A formação contínua deve incluir, uma constante atividade de “conhecimento-na-ação”, “reflexão-na-ação” e “reflexão sobre a reflexão-na-ação” (SCHÖN, 1987 citado por Freitas, 2004, p.558) que, através de um processo seletivo (não instrutivo), vá criando condições para a emergência de um saber-fazer profissional, constantemente reconstruído, constantemente selecionado.

Freitas (2004, pp.556-558) apresenta um paradigma integrador, enatista e reflexivo como inspirador para a formação de professores capazes de educar para um futuro sustentável:

- A autonomia, o pensamento crítico e a reflexão são encarados como pilares base da formação;
- Corresponde a um aprofundamento e clarificação do paradigma orientado para a investigação ou reflexivo de Zeichner;
- Epistemologicamente assenta em perspectivas moristas e holistas quebrando com os dualismos corpo/mente, razão/emoção e sujeito/objecto;
- Vê o conhecimento como ação e a ação como conhecimento e o processo de aprender como um processo seletivo e não instrutivo.

Segundo o mesmo autor, apesar de já muito ter sido dito e escrito em defesa das vantagens da adoção de um paradigma integrador, enatista e reflexivo, a maioria dos programas de formação (nomeadamente inicial) não está inspirada nesse paradigma, devido nomeadamente às resistências à mudança que as instituições (neste caso as instituições de formação) apresentavam e à dificuldade de inovação dos seus planos de estudo, das suas práticas e à formação muito clássica dos seus quadros docentes.

Segundo Fien (1999, p.89) citado por Freitas (2004, p.560) há pelo menos quatro princípios fundamentais para o desenvolvimento de um quadro conceptual que inclua EDS num programa de formação de educadores/professores:

1. Todos os professores devem ter consciência das suas responsabilidades em educar os alunos para a participação na sociedade civil e na promoção do Desenvolvimento Sustentável, sendo necessário propiciar-lhes oportunidades para se familiarizarem com os conceitos e processos da sustentabilidade e com as competências profissionais necessárias para ensinar de forma efectiva a participação na sociedade civil.
2. Os programas de formação de professores devem ser reorientados para incorporar estudos integrados e/ou disciplinares de filosofia, sociologia e psicologia da educação, assim como metodologias de ensino, teoria curricular e estudos curriculares aplicados, que possibilitem reorientar o ensino de diferentes conteúdos numa perspectiva de EDS.
3. Aos professores que se querem concentrar na Educação Ambiental deve ser dada a possibilidade de adquirir competências nessa área, bem como disciplinas especializadas em Desenvolvimento Sustentável e/ou estudos curriculares aplicados para diferentes conteúdos escolares.
4. A formação contínua deve ser organizada por forma a que os professores reflitam sobre os seus compromissos educativos e práticas pedagógicas em resposta às solicitações das turmas e desenvolver competências e planos para ensinar para um mundo sustentável.

Zabalza (2003) citado por Freitas (2004, p.563) realça a problemática da inovação curricular universitária referindo, entre outros aspetos, a flexibilização do currículo, o reforço do sentido formativo dos planos de estudo, a sua atualização permanente e o intercâmbio entre instituições e universidades. Aspetos que podem ser facilitadores da EDS na formação de educadores e professores.

Ainda em *A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/ Professores* Freitas (2004, p.564), considera que a EDS é um processo e não um fim. Salienta ainda que os fundamentos da EDS são contrários à tendência de definir “de fora para dentro”. A EDS deve ser entendida dentro dos contextos em que está a ser implementada e responder a necessidades que vão sendo analisadas de forma contínua.

A Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (IA, 2005, p.11) entende que a EDS na formação de educadores deverá estar

“estritamente ligada aos resultados relevantes das investigações sobre o Desenvolvimento Sustentável.”

Cachinho (2011, p.295) na *Recomendação do CNE Educação para o Desenvolvimento Sustentável* alerta para a importância da adoção de políticas mais próximas das comunidades educativas no domínio da formação inicial e contínua dos professores com vista à EDS. O autor revela ainda o receio da EDS ser encarada como uma inovação que não passa dos discursos e do campo das experiências levadas a cabo por um pequeno número de professores e escolas, nomeadamente os mais dinâmicos e motivados, que não resistem à alteração de práticas. O mesmo refere ser necessário investir tempo, discutir, definir objetivos comuns e conceber programas de formação que permitissem aos media assumir esta responsabilidade.

Em *Education for Sustainable Development – An Expert Review of Processes and Learning* (UNESCO, 2011, p.53) encontramos sete princípios para alinhar os sistemas e práticas educacionais ao Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente no que diz respeito à formação dos educadores:

1. A adoção de novas formas de pensar sobre ensino e aprendizagem;
2. O envolvimento ativo do aluno num processo de aprendizagem exploratória que constrói capacidade, bem como conhecimento;
3. Mudança da política educacional e dos currículos;
4. Mudar o desenvolvimento profissional e a formação de professores;
5. Criar uma cultura de aprendizagem organizacional e mudança para o Desenvolvimento Sustentável;
6. Criar uma cultura de aprendizagem social proporcionada em contextos informais;

7. Criar oportunidades para ampliar a compreensão e o envolvimento com o Desenvolvimento Sustentável.

Gomes (2012, p.57) em *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Contexto da Década: Discursos e Práticas no Ensino Básico* aponta a EDS como a educação necessária ao século XXI devendo:

- ⇒ Basear-se nos princípios e valores que servem de fundamento ao DS;
- ⇒ Considerar os três domínios da sustentabilidade (ambiente, sociedade e economia);
- ⇒ Promover a aprendizagem ao longo da vida;
- ⇒ Ser relevante no plano local e adequada do ponto de vista cultural;
- ⇒ Fundamentar-se nas necessidades, percepções e condições de cada país reconhecendo ao mesmo tempo que a satisfação das necessidades locais pode ter efeitos e consequências internacionais;
- ⇒ Envolver a educação formal, não formal e informal;
- ⇒ Adaptar-se à evolução do conceito de sustentabilidade;
- ⇒ Estudar os conteúdos, tendo em conta o contexto, os problemas mundiais e as prioridades nacionais;
- ⇒ Desenvolver as competências dos cidadãos com vista à adoção de decisões no plano comunitário, a tolerância social, a responsabilidade ambiental, a adaptação da força laboral e a qualidade de vida;

Gomes (2012, p.261) citando CNE (2004) considera que estamos perante uma educação que ultrapassa os conteúdos, procurando toda uma transformação nos processos de ensino e aprendizagem, no sentido da sua inovação. Trata-se de uma educação orientada para a ação, isto é, “o desenvolvimento de saberes mobilizáveis num determinado contexto, de forma crítica e reflexiva”.

Em *Learning to Transform the World – Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2018, p.138) considera-se que a integração da EDS só é possível com vontade política e com quatro objetivos básicos (USTESD, 2013):

1. Melhorar o acesso e a retenção na educação básica de qualidade;
2. Reorientar as prioridades educacionais para aplicar metas e objetivos de EDS de acordo com os 3P's-pessoas, planeta e a prosperidade;

3. Melhorar a compreensão pública e a conscientização sobre a sustentabilidade;

4. Oferecer formação para diferentes setores dentro da comunidade de aprendizagem.

No mesmo documento são referidos alguns aspetos de EDS considerados inovadores para a formação dos educadores:

- A EDS prepara os educadores a passar de aulas centradas em si para as aulas centradas no aluno;

- Passar da memorização à aprendizagem participativa por meio de práticas baseadas em lugares ou problemas/questões que incentivam o pensamento crítico, as críticas sociais e a análise do contexto local de acordo com os 3p's-pessoas, planeta e prosperidade;

- Os professores envolvem os alunos na discussão, análise e aplicação de valores sustentáveis ancorados nos 3Ps para tornar a aprendizagem relevante e significativa;

- As pedagogias de EDS muitas vezes baseiam-se nas artes usando teatro, brincadeira, música, design e desenho para estimular a criatividade e imaginar futuros alternativos;

- Os professores trabalham para uma mudança positiva e ajudam os alunos a desenvolver um senso de justiça social e intervenção eficaz como membros da comunidade. Os programas de formação de professores devem incluir trabalho de campo neste sentido;

- Os conteúdos de cursos de formação inicial e contínua de professores, assim como os estágios supervisionados devem estar interligados com a EDS.

Ainda em *Learning to Transform the World – Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2018, pp.139-140) são apresentados dez princípios (Conselho Nacional de Acreditação da Formação de Professores dos Estados Unidos [NCATE] 2010) para um programa holístico de preparação dos professores capazes de transmitir os princípios e valores inerentes ao Desenvolvimento Sustentável:

1. A aprendizagem do aluno é o foco;
2. Experiências de prática pedagógica integradas na formação de professores;
3. O percurso de um candidato e os elementos do seu programa de formação são continuamente incluídos numa base de dados;
4. Os programas preparam professores especialistas em conteúdos e temas DS e como ensiná-los, e também são inovadores, colaboradores e solucionadores de problemas;
5. Os candidatos aprendem numa comunidade profissional interativa;
6. Supervisores pedagógicos são rigorosamente selecionados e preparados;
7. Criação de plataformas e sites específicos de apoio aos candidatos durante as experiências de prática pedagógica.
8. Aplicações tecnológicas promovem uma preparação/ formação de alto impacto;
9. A preparação/ formação dos professores é apoiada por uma poderosa agenda de investigação e pesquisa e de recolha sistemática de dados;
10. Parcerias estratégicas são imprescindíveis a preparação/ formação prática dos professores.

2.3. Metodologias, conteúdos e objetivos da EDS na formação de agentes educativos

A *Agenda 21* recomenda que as organizações não governamentais apoiem as autoridades de educação na criação de programas de formação inicial ou contínua para educadores formais e não formais. Salienta também que a educação formal e informal são indispensáveis para mudar as atitudes das pessoas para que elas tenham a capacidade de avaliar e abordar as suas preocupações sobre o Desenvolvimento Sustentável. A EDS deve ser incorporada e promovida na educação formal, não formal e informal e com meios eficazes de comunicação.

O mesmo documento recomenda ainda que a Educação Ambiental e de Desenvolvimento integre todas as disciplinas da formação de educadores, nomeadamente sobre ambiente físico/ biológico, socioeconómico e desenvolvimento humano (que pode incluir o espiritual), e trabalho de forma cooperativa.

McKeown (2002, p.28) considera-se que a EDS depende de comunidade para comunidade, dos objetivos de sustentabilidade pretendidos, em algumas comunidades poderá ser necessária uma maior aposta no ensino formal, noutras se a educação informal, não formal e formal estão alinhadas não será necessária uma aposta tão grande na educação formal. A EDS vai sendo ajustada ao longo do tempo, falhas e análise de práticas vão sugerir alterações.

Freitas (2004, p.559) em *A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/ Professores* salienta que não basta a abordagem de alguns temas relacionados com o Desenvolvimento Sustentável mas saber como incorporá-los no currículo.

O mesmo autor destaca o *Programa Multimédia da UNESCO* (2002) de entre as primeiras experiências que foram delineadas no sentido de promover a reorientação dos

currículos de formação inicial de professores, a criação de pós-graduações e formação contínua de educadores/professores, pela sua abrangência e carácter inovador. O citado programa poderá constituir uma interessante base de partida tanto para a planificação de intervenções em termos de formação contínua, como para reestruturações dos currículos de formação inicial de educadores/professores atualmente em vigor. O referido programa de formação inspirava-se numa nova visão de educação, uma visão que ajudava os estudantes a compreender melhor o mundo em que vivem, abordando a complexidade e a inter-relação de problemas que ameaçam o nosso futuro, como a pobreza, o consumo desregrado, a degradação ambiental, a degradação da vida urbana, o crescimento populacional, a saúde, os conflitos e a violação dos direitos humanos.

O programa tinha vinte e cinco módulos de atividades largamente interativas desenhadas para promover a compreensão do conceito de Desenvolvimento Sustentável e temas relacionados e promovia, também, competências para integrar temáticas de Desenvolvimento Sustentável no currículo escolar e para utilizar métodos e estratégias que possibilitem abordar conteúdos e valores indispensáveis à promoção da educação para um futuro sustentável. Todos os módulos estavam baseados em processos de aprendizagem experiencial e cooperativa que fomentavam a consideração, interpretação e análise de diferentes tipos e formatos de dados. A reflexão era reconhecida e estimulada como base estruturante do desenvolvimento profissional e de criação de novas relações entre o ensinar e o aprender.

Freitas (2004, p.563) citando Zabalza (2003) apresentou uma lista de três conteúdos básicos a ter em conta na reorganização dos planos de formação de professores numa perspectiva de EDS:

- Conteúdos culturais gerais;
- Conteúdos formativos gerais;

- Conteúdos formativos disciplinares, gerais e especializados e “prática”.

No que se refere à atualização dos planos de estudos Freitas (2004, p.563) citando Freitas (2004, p.563) citando Zabalza (2003) aponta ainda para as seguintes três linhas:

1. Redenominação de disciplinas;
2. Revisão dos conteúdos de disciplinas;
3. A busca progressiva de novos espaços interdisciplinares.

Importa referir que nenhuma disciplina pode reclamar a EDS para si mas todas as disciplinas podem e devem contribuir para a EDS.

Importa ainda referir que acrescentar DS à denominação das disciplinas não é suficiente para a afirmação da EDS na formação de educadores e professores. Pode ter sido importante, a certa altura para lembrar a sua importância. Atualmente, em certos contextos que já se relacionam com EDS há décadas, parece-nos até descabido introduzi-la, por exemplo *Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável*. A Educação Ambiental não terá sido sempre uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

Em *DNUEDS: International Implementation Scheme* (UNESCO, 2005, pp.22-23) foi apresentada a seguinte tabela (Tabela 4) com sete estratégias para auxiliar os países na criação de um plano de implementação de EDS, estratégias que poderão auxiliar a formação de educadores/ professores.

Tabela 4*Estratégias para um plano de implementação da EDS*

Strategy	Examples
Vision-building and advocacy	<ul style="list-style-type: none"> - Lobby to embed EDS in government policies and development plans. - Establish a need for ESD by promoting the benefits of ESD.
Consultation and ownership	<ul style="list-style-type: none"> - Model transparency and inclusivity in conducting public participation events. - Open the DESD consultation processes to all interested organizations and individuals. - <u>Identity roles and responsibilities for stakeholders.</u>
Partnership and networks	<ul style="list-style-type: none"> - Actively seek a wide range of stakeholders. - Identify existing advocates and work in unison. - Identify partners and networks in all four thrusts of ESD.
Capacity-building and training	<ul style="list-style-type: none"> - Address professional development needs at all levels including leadership. - Build upon existing actors and expertise including NGOs, private sector, and civil society. - Link to ongoing local and national sustainability initiatives.
Research, development and innovation	<ul style="list-style-type: none"> - Develop ESD materials to fill curricular gaps and develop associated assessment instruments. - Create research and development agendas for all four thrusts of ESD. - Disseminate ESD research, development and innovative practices to practitioners.
Information & communication technologies	<ul style="list-style-type: none"> - Explore how sustainable development messages can be infused in games and popular culture through ICTs. - Use ICTs in training and in-service professional development activities. - Use ICTs to reach geographically isolated populations.
Monitoring and evaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Develop indicators to assess the impact of the DESD. - Gather baseline data and set up longitudinal studies. - Use data from EFA and other initiatives to track progress.

Fonte: UNESCO (2005, pp.22-23)

No mesmo documento UNESCO (2005, pp.22-23) seleccionámos os seguintes aspetos a ter em consideração em processos de formação orientados para a EDS:

⇒ A formação contínua é um domínio que poderia beneficiar com a cooperação entre o setor da educação, outros intervenientes e a comunidade em geral;

Este aspeto verifica-se atualmente com a cooperação entre as instituições educativas, as autarquias e organizações não governamentais.

⇒ Os programas de formação deverão abordar os principais temas do Desenvolvimento Sustentável mas, ao mesmo tempo, ter em conta as necessidades das diferentes profissões e a pertinência destes temas no seu domínio de trabalho;

- ⇒ Deverá ser prestada atenção especial aos temas que têm uma relação direta com a responsabilização individual de cada profissão e com os impactes económicos, sociais e ambientais desta responsabilização;
 - ⇒ É indispensável reforçar a cooperação e o estabelecimento de parcerias entre os intervenientes nas atividades de investigação e desenvolver atividades que vão desde a identificação das questões até à aplicação de novos conhecimentos, sua divulgação e promoção da sua utilização. Os resultados dos esforços de investigação e desenvolvimento deverão ser partilhados com todos os atores ao nível local, regional e global, e incorporados em diferentes partes do sistema educativo, incluindo a experiência e a práticas educativas;
 - ⇒ Os quadros políticos, legislativos e operacionais e os currículos deverão integrar e apoiar a EDS.
 - ⇒ A formação contínua é um domínio que poderia beneficiar com a cooperação entre o setor da educação, outros intervenientes e a comunidade em geral;
- Este aspeto verifica-se atualmente com a cooperação entre as instituições educativas, as autarquias e organizações não governamentais.

Em *DNUEDS: Contributos para a sua Dinamização em Portugal* (CNU, 2006, p.15) recomenda-se a criação de um repositório nacional de informação acessível, atualizável e pesquisável on-line sobre Desenvolvimento Sustentável e Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Esse repositório deve evoluir para uma base de conhecimento (“knowledge base”) e deve incluir informação sobre: o indicadores de Desenvolvimento Sustentável e de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Atualmente existem várias plataformas online sobre EDS, algumas com conteúdos carregados por autoridades educativas outras com conteúdos partilhados por profissionais de educação.

Em *Review of the Contexts and Structures For Education for Sustainable Development* (Wals, 2009, p.8) considera-se que é crucial a capacitação na aprendizagem social multi-stakeholder e facilitação e fortalecimento do networking entre escolas, instituições/organizações de ensino e outros potenciais parceiros de EDS a nível local, nacional e internacional. Essa capacitação também é necessária em ambientes de educação não formal e aprendizagem informal.

O Programa Eco-Escolas é há vários anos um exemplo de boas práticas com estes objetivos.

Na *Recomendação do CNE Educação para o Desenvolvimento Sustentável* (Cachinho, 2011, p.173) são apresentadas as seguintes recomendações para a formação de professores, que consideramos úteis para perspetivar a formação em EDS:

- Os programas de formação devem preparar os professores para ensinar e aprender, para que ao longo da sua vida saibam gerir a sua formação, se adaptem às mais distintas situações, e que confrontados com os problemas, na ausência de respostas para os mesmos, não digam, isto não fez parte da minha formação na Faculdade.
- Formação que ofereça aos professores experiências de aprendizagem, em primeira mão e não vividas por intermédio do outro. O que permite mudar as nossas práticas são as experiências de vida e, naturalmente, escusado será dizer, que ninguém vive a sua vida através dos outros. As instituições de formação proporcionam aos alunos, futuros professores, a vivência de muitas experiências através dos outros, mas raramente permitem que estes vivam, em direto, a sua própria vida.

Seguidamente, na Tabela 5 apresentamos exemplos de processos de aprendizagem adequados à EDS de acordo com quatro perfis de *aprendentes* (simultaneamente educadores/formadores).

Tabela 5
Processos de aprendizagem adequados à EDS

Aprendente	Processos de aprendizagem adequados à EDS
Crianças	Aprendizagem Ativa: Histórias, músicas e marionetes envolvem ativamente as crianças. Aplicação: Resolução de problemas – por exemplo, como regar o jardim sem uma mangueira.
Educadores e professores	Aprendizagem Ativa: Explorar e refletir sobre suas abordagens para ensinar sustentabilidade. Aplicação: Os professores são apoiados profissionalmente com currículo inovador e ideias e recursos pedagógicos, permitindo que eles continuem o trabalho após a introdução inicial do programa.
Gestores	Aprendizagem ativa: Os gestores envolvem-se numa auditoria para analisar o consumo de água. Aplicação: Os gestores envolvem-se no desenvolvimento de um plano de ação para apoiar medidas contínuas de conservação da água.
Pais	Aprendizagem Ativa: Os pais são incentivados a refletir e mudar as suas práticas de consumo de água em casa pelo impulso da aprendizagem de seus filhos. Aplicação: Reforço de recursos e informação sobre consumo de água disponibilizados pelas autoridades locais.

Fonte: elaborado pela autora de acordo com UNESCO (2011, p.63)

Gomes (2012, p.268) em *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Contexto da Década: discursos e práticas no ensino básico* fala da transformação da escola num polo de incorporação e difusão dos valores do Desenvolvimento Sustentável, assim como de informação em EDS. Para isso aponta como necessária a reorganização da escola e da sua relação com a comunidade, que devem ser repensados a par da organização dos programas de formação inicial dos professores nas instituições de ensino superior portuguesas e na sua formação contínua. Salienta também a necessidade da preparação dos professores para a EDS, a importância da mobilização dos contextos e valores locais e desenvolvimento da escola no sentido de se assumir como Escola-EDS.

Nas últimas décadas as Eco-Escolas têm-se afirmado desta forma no panorama nacional e internacional.

A UNESCO (2018, pp.135-136) em *Learning to Transform the World – Issues and Trends in Education for Sustainable Development* caracteriza três etapas universais da formação/educação e preparação de professores:

- Formação inicial de professores: um programa de formação inicial realizado antes da prática educativa, geralmente fornecido por uma universidade/instituto;
- Estágios/experiências pedagógicas: uma oportunidade de aprendizagem supervisionada de "aprendizagem" projetada para apoiar professores iniciantes durante o ensino, geralmente durante o primeiro ano em sala de aula, normalmente organizado por escolas individuais ou como parte de um programa de formação universitária;
- Desenvolvimento profissional docente ou desenvolvimento profissional contínuo: cursos em serviço e atividades de formação para professores oferecidos por diversos agentes, incluindo: empresas/instituições privadas, faculdades e universidades ou Ministérios da Educação.

Em *Integrating Education for Sustainable Development (ESD) in Teacher Education in South-East Asia. A Guide for Teacher Educators* (UNESCO, 2018a, p.19) encontramos seis elementos (Tabela 6) a ser considerados na integração da EDS na formação de professores, os dois primeiros relacionados com a prática e os outros quatro com os contextos.

Tabela 6*Elementos de integração da EDS na formação de professores*

ELEMENTS	
ESD PRACTICE	Content
	1 This is the knowledge element which is often linked to specific issues and themes that identify the entry-points for learning about sustainable development.
	Methods
	2 This is the teaching and learning approach element, often described as learner-centred and participatory methods.
ESD CONTEXTS	Curriculum mainstreaming
	3 This is the element that identifies the teaching and learning practices (e.g. new subjects, cross-disciplinary teaching, project-based learning, etc.) applied by universities and teacher education institutions to integrate ESD within the larger aim of curriculum change.
	Policy
	4 This element includes policies at all levels (global, national, ministry or department of education and school-based policies).
	Community
	5 This element includes local and community realities and the key stakeholders (e.g. students, teachers, parents, community, private sector, civil society and the local government) that shape and contribute to education and sustainability
	Institutional mainstreaming
	6 This is the element of transformative leadership that includes the development of policies, identification and wise use of resources and nurturing of partnerships that support ESD integration within the larger goal of institutional transformation.

Fonte: UNESCO (2018a, p.19)

Em *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (Hadjichambis et al., 2020, pp.172-173) são sugeridas três linhas de trabalho futuro necessárias para avançar na pesquisa no campo da Educação para a Cidadania Ambiental:

1. Identificação de intervenções educativas bem sucedidas, abordagens pedagógicas eficazes e princípios fundamentais de design para a promoção da Cidadania Ambiental no ensino fundamental.

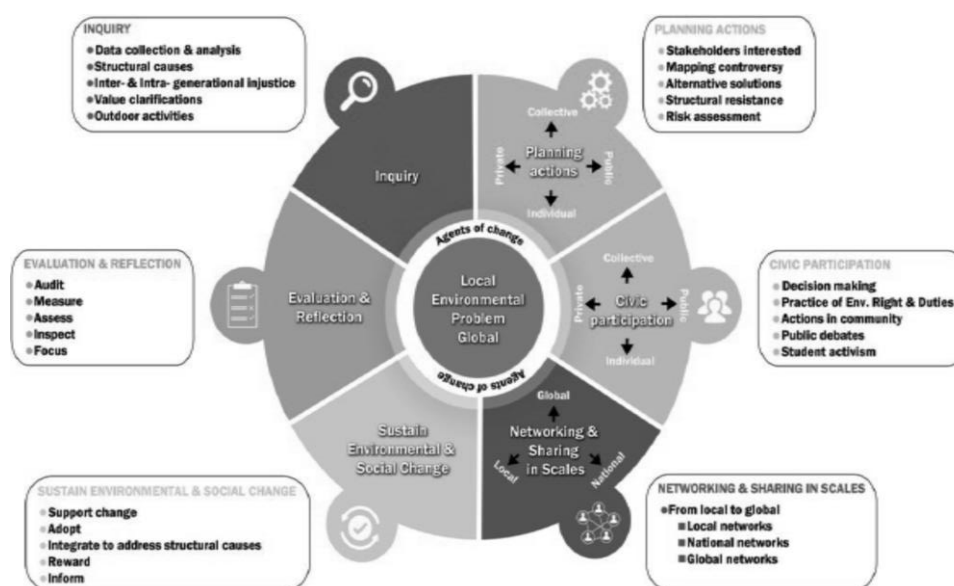
2. Formação efetiva e desenvolvimento profissional para equipar os professores com os conhecimentos, valores, habilidades e estratégias necessárias para promover a Cidadania Ambiental no ensino fundamental.

3. Pesquisa sobre os fatores contextuais que apoiam ou dificultam a Educação para a Cidadania Ambiental em ambientes formais. Fordham (1993) citando por Hadjichambis et al. (2020) aponta que, no caso da educação não formal, a organização e o planeamento de aprendizagem devem ser assumidos pelos próprios alunos; como tal, uma abordagem "de baixo para cima" é necessária para dar aos alunos a capacidade de entender e mudar se assim o entenderem as estruturas sociais circundantes. Esse princípio participativo, que sustenta a filosofia não formal, deve ser entendido como participação na autocopartidária (compreender as necessidades e encontrar soluções adequadas de formação nos respectivos campos) e na vida da comunidade/sociedade. Uma das direções específicas da educação não formal é apoiar a população para um uso mais racional dos recursos naturais.

A figura seguinte (Figura 6) resume uma abordagem pedagógica no âmbito da Educação Ambiental que no nosso entender pode contribuir para perspetivar a formação de educadores em EDS.

Figura 6

Education for environmental citizenship pedagogical approach



Fonte: Hadjichambis et al. (2020, p.251)

O diagrama seguinte (Figura 7) também contribui para perspetivar a EDS na formação de agentes educativos, considerando os cidadãos informados, motivados, comprometidos e ativos com competências de cidadania digital, literacia cívica e participação global.

Figura 7
Citizenship education in the 21st century



Fonte: www.moe.gov.sg/education

2.4. Competências, valores e comportamentos em EDS

McKeown (2002, p.20) considera que para além de objetivos globais a EDS deve dar às pessoas competências/capacidades práticas que lhes permita continuar a aprender e a ter uma vida sustentável mesmo depois de frequentarem a escola. Capacidades que abrangem os 3 pilares do Desenvolvimento Sustentável: social, económico e ambiental. São exemplos dessas capacidades:

- ⇒ Comunicar oralmente e por escrito;
- ⇒ Pensar em sistemas naturais e sociais;
- ⇒ Pensar no tempo – prever, pensar no futuro e planejar;
- ⇒ Pensar criticamente sobre questões de valores;
- ⇒ Passar da consciência à ação;
- ⇒ Trabalhar cooperativamente com outras pessoas;
- ⇒ Utilizar os seguintes processos: conhecer, perguntar, atuar, julgar, imaginar, conetar, valorizar e selecionar/ escolher;
- ⇒ Desenvolver uma resposta estética para o ambiente;
- ⇒ Intervir com o ambiente local;

- ⇒ Preparar materiais para a reciclagem;
- ⇒ Colher plantas sem comprometer futuras regenerações naturais e produção;
- ⇒ Cultivar algodão de baixa necessidade de água;
- ⇒ Retirar água de fontes não poluídas.
- ⇒ As questões ambientais contemporâneas estão ligadas e interrelacionadas entre si;
- ⇒ Os humanos têm atributos universais/ comuns, por exemplo amam os seus filhos;
- ⇒ Entender as questões locais num contexto global;
- ⇒ É necessário considerar opiniões diferentes antes de chegar a uma decisão ou a um julgamento;
- ⇒ A tecnologia e a ciência não conseguem resolver todos os nossos problemas;
- ⇒ Os indivíduos são cidadãos globais, além de cidadãos da comunidade local;
- ⇒ Decisões individuais do consumidor e outras ações afetam a extração e a utilização de recursos em locais distantes;
- ⇒ Valores económicos, religiosos e socioambientais competem entre si;
- ⇒ Esclarecimento de valores e análise de valores;
- ⇒ Entender os seus próprios valores, os valores da sociedade em que vive e os valores de outros ao redor do mundo, é parte central da Educação para o Desenvolvimento Sustentável;
- ⇒ A EDS deve dar habilidades, perspectivas, valores e conhecimentos para viver de forma sustentável nas suas comunidades.

De salientar que as capacidade/competências que a EDS proporciona às pessoas individualmente podem não coincidir com as da comunidade. (McKeown, 2002, p.20)

No mesmo documento são descritos três grupos de competências-chave resultantes do projeto DeSeCo da OCDE (2005):

1. Capacidade de usar ferramentas interativamente (por exemplo, linguagem, tecnologia);
2. Capacidade de interagir em grupos heterogêneos;
3. Capacidade de agir de forma autónoma.

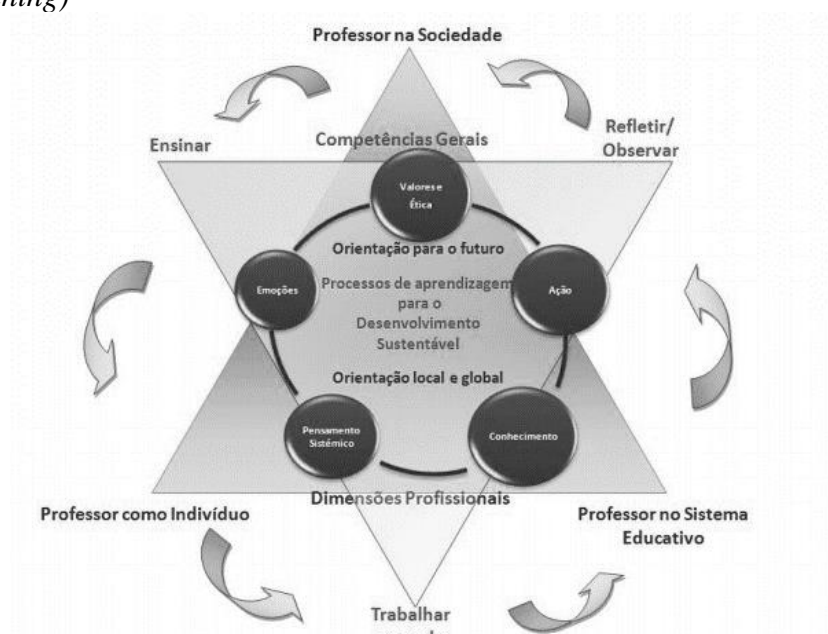
Segundo Cruz (2013, pp.94-100) em *A Educação para o Desenvolvimento Sustentável na Formação de Professores*, dada a necessidade de se prepararem os educadores com competências para lidar com a EDS, foi desenvolvido, pela UNECE (2011) o projeto Comenius 2 CSCT14 (Curriculum, Sustainable development,

Competences, Teacher training) que teve como objetivos a inclusão da EDS nos currículos do pré-escolar ao ensino e educação de adultos, onde se incluem a formação inicial e contínua dos professores.

O modelo CSTC (Figura 8) é representado por dois triângulos, um relativo à dimensão profissional do professor (professor na sociedade e no sistema educativo e como indivíduo) e o outro relativo às competências gerais para a EDS.

Figura 8

Modelo CSTC (*Curriculum, Sustainable development, Competences, Teacher training*)



Fonte: Cruz (2013, p.97)

O primeiro triângulo representa a dimensão profissional do professor, diz respeito ao papel que desempenha, tanto na *sociedade*, como no *sistema educativo* e enquanto *indivíduo*. Isto significa que temos de ir para além da ideia do professor como um *instrutor*. Deve ser encarado como indivíduo que tem uma relação e uma dinâmica com os seus alunos, os seus colegas e com a sociedade em geral. Para tal, o professor necessita de competências específicas que são explicadas em cinco domínios (*conhecimentos, pensamento sistémico, emoções, ética e valores e ação*) e que apresentamos mais abaixo.

O outro triângulo apresenta as competências gerais para a EDS:

- ensinar (e comunicar),
- refletir/observar e
- trabalhar em rede.

Este modelo, considera que a aquisição de competências é um processo autorregulado e ativo. A comunicação, por exemplo, enquanto competência, deve proporcionar um diálogo entre os professores e os seus alunos, bem como entre os próprios alunos. Deve ser dado destaque à publicação dos diversos projetos desenvolvidos na escola de modo a serem dados a conhecer à comunidade e aos pais, podendo, para o efeito, realizar-se exposições, espectáculos de teatro e páginas web, entre outros. As outras duas competências dão mais realce à EDS, porque a EDS tem de ter em conta as orientações para o futuro, bem como orientações ao nível local e global. Observar e criar novas perspetivas são tarefas importantes, uma vez que é uma questão chave na EDS o papel transformador da educação. A ação muda como um produto de reflexão e observação, porque agir para o futuro leva em conta a reflexão sobre o que aconteceu, e utiliza isso para visionar a transformação que criará novas soluções e novas ideias. A investigação-ação é uma ferramenta efetiva para promover a reflexão e observação de modo a melhorar as competências dos professores. (Cruz, 2013, p.95)

A competência *trabalhar em rede* pressupõe que se trabalhe com outros parceiros, dentro e fora da escola, a “EDS como uma preocupação comum deve ser realizada com uma equipa interdisciplinar” (Sleurs, 2008 citado por Cruz, 2013, p.95).

É também necessário, para criar um ambiente de aprendizagem que se representa através de uma espiral contínua, que envolva a observação, a planificação, a ação e a reflexão. Também as competências de publicação na rede são importantes, bem como

organizar e promover o trabalho em rede, por parte dos professores, enquanto ensinam, através da cooperação/colaboração entre as turmas e alunos de diferentes níveis.

Os dois triângulos apresentados devem ser considerados rotativos, sendo que os ângulos opostos têm uma relação muito forte; isto acontece dado o facto do professor necessitar de competências de comunicação e de mediação entre alunos, colegas e órgãos de gestão; bem como, ser necessário um professor reflexivo, em estreita relação com a comunidade educativa e a sociedade.

No ensino e na aprendizagem para EDS, as referidas competências específicas (conhecimentos, pensamento sistémico, emoções, ética, valores e ação), interagem intensamente e são inseparáveis; têm que ser aplicadas a cada uma das dimensões profissionais e, por consequência, relacionarem-se com todas as competências gerais.

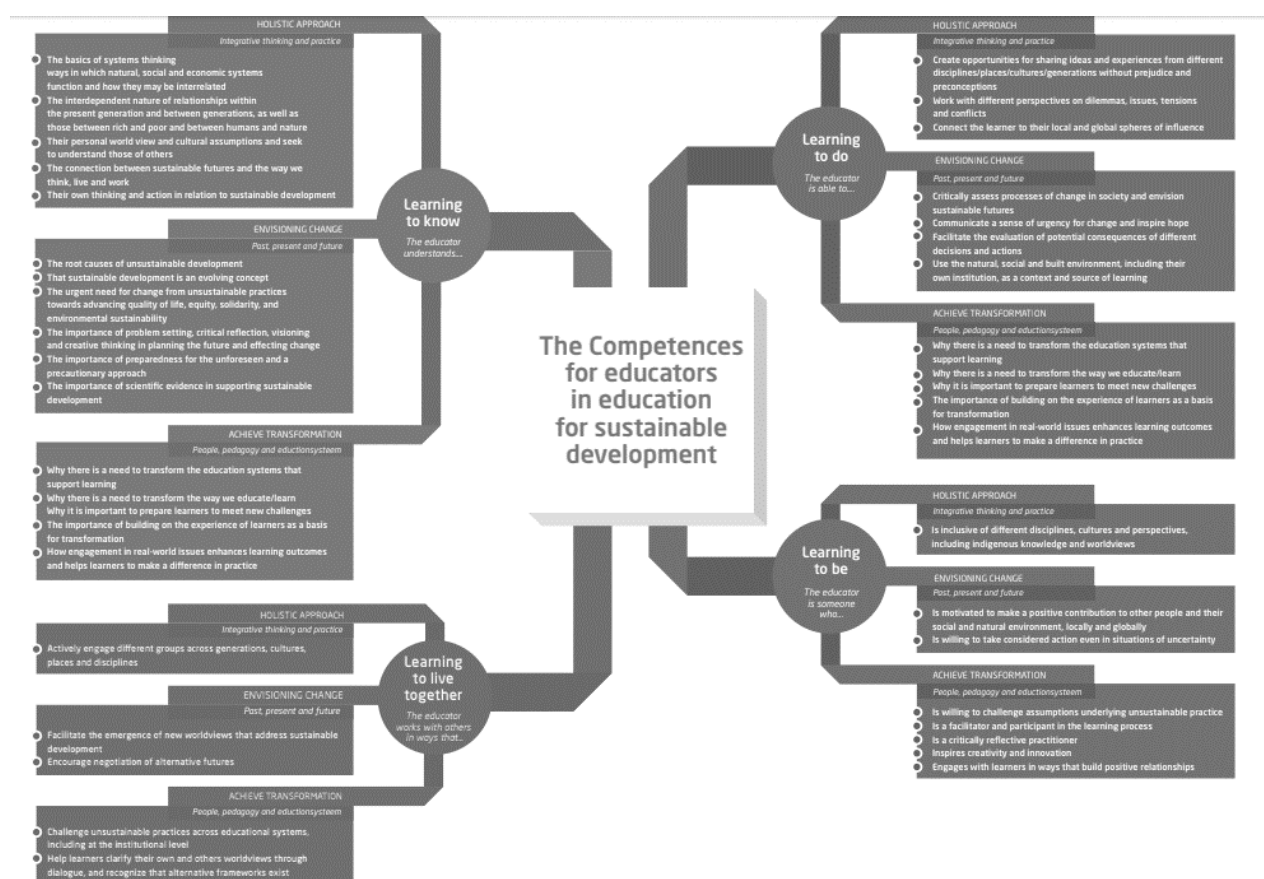
O conteúdo da EDS tem que estar, portanto, relacionado com o desenvolvimento futuro e com o contexto local e global.

Passamos a enumerar as competências específicas de acordo com o modelo CTCS (Cruz, 2013, p.97):

1. Conhecimento - Tem de ter em consideração a interdependência entre o tempo (passado - presente - futuro) e o espaço (local - global). Deve constituir-se conhecimento com base na perspetiva inter/trans/pluri ou multidisciplinar. O conhecimento é construído por cada indivíduo e deve ser desenvolvido contando com as experiências de vida de cada um, tendo em conta a estrutura social do conhecimento.
2. Pensamento sistémico – A complexidade e interconetividade do mundo atual requerem um pensamento sistémico;.
3. Emoções - A competência emocional é indispensável para que exista um compromisso com a EDS e os processos que lhe são inerentes, uma vez que o pensar, o refletir, a tomada de decisões e a ação fazem parte das emoções.
4. Ética e valores - A forma como encaramos as situações, a forma como pensamos, como decidimos e agimos são fortemente influenciados pelos valores, as atitudes, as religiões e cultura que possuímos. O principal princípio orientador da EDS é a igualdade (social, intergeracional e de género, entre outros).
5. Ação – É na ação que todas as anteriores competências se fundem e é na ação que a prática se efetiva, sendo, portanto, necessárias competências no domínio da gestão de projetos e cooperação/colaboração (participação, aprender com os erros, estabelecer conexões e sinergias). Todas as competências essenciais referidas devem ser consideradas para o sucesso da EDS.

Em *Learning for the future - Competences in Education for Sustainable Development* (UNECE, 2012, pp.14-15) encontramos um dos quadros de competências mais desenvolvidos no âmbito da EDS (Figura 9).

Figura 9
Competences in Education for Sustainable Development



Fonte: (UNECE, 2012, pp.14-15)

Em *Learning to Transform the World – Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2018b, p.134) as competências que os futuros professores precisam para ajudar a transformar sociedades não-sustentáveis em sociedades sustentáveis (UNECE, 2013) são organizadas de acordo com três principais características da EDS:

1. Abordagem holística que promova o pensamento e a prática integradas;

2. Vislumbrar a mudança como um meio de explorar futuros alternativos, aprender com o passado e inspirar comprometimento no presente;

3. Alcançar a transformação na forma como as pessoas aprendem e nos sistemas que apoiam a aprendizagem.

Estas três características subdividem-se em quatro grupos de competências

1. Aprender a aprender (*learning to know*): compreender os desafios enfrentados pelas sociedades locais e globais e o potencial papel dos educadores e alunos;

2. Aprender a fazer (*learning to do*): desenvolvimento de habilidades práticas e competências para a ação em relação;

3. Aprender a viver em comunidade (*learning to live together*): contribuindo para o desenvolvimento de parcerias e aquisição de uma valorização da interdependência, do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;

4. Aprender a ser (*learning to be*): desenvolvimento de atributos pessoais e a capacidade de agir com maior autonomia, sentido crítico e responsabilidade pessoal em relação ao Desenvolvimento Sustentável. (Delors, 1996).

Um primeiro passo importante para o desenvolvimento destas competências é “traduzi-las” em palavras/ exemplos que facilitem o seu entendimento por parte dos educadores.

Em Gomes (2012, p.269) *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da década: discursos e práticas no ensino básico* encontramos a seguinte tabela (Tabela 7) que organiza as competências dos educadores em EDS em três categorias: holística, de mudança e de transformação (Wals, 2012, p.39 citado por Gomes, 2012, p.269).

Tabela 7*Modelo de competências dos educadores em EDS*

	Holistic approach	Envisioning change	Achieving transformation
The educator understand	The basics of systems thinking	The root causes of unsustainable development	Why there is a need to transform the education systems that support learning
The educator is able to	Work with different perspectives on dilemmas, issues, tensions and conflicts	Facilitate the evaluation of potential consequences of different decisions and actions	Assess learning outcomes in terms of changes and achievement in relation to sustainable development
The educator works with others in ways that	Actively engage different groups across generations, cultures, places and disciplines	Encourages nations of alternative futures	Help learners clarify their own and others worldviews through dialogue, and recognize that alternative frameworks exist
The educator is someone who	Is inclusive of different disciplines, cultures and perspectives including indigenous knowledge and worldviews	Is motivated to make a positive contribution to other people and their social and natural environment, locally and globally	Is a crucially reflective practitioner

Fonte: Wals (2012, p.39) citado por Gomes (2012, p.269)

Segundo as orientações curriculares do MEC os professores têm maior liberdade profissional para organizar e ensinar o currículo (DR, 2011d). No entanto, na nossa perspectiva, não bastará dar mais liberdade aos professores para gerirem o currículo, para que isso se reflita de forma positiva na valorização da EDS e consequentemente na aprendizagem dos alunos no âmbito de temáticas do Desenvolvimento Sustentável. Essa liberdade já existia dada a flexibilidade do CNEB e, nem por isso, a EDS deixou de constituir um nicho na educação escolar. (Gomes, 2012, p.269)

Atendendo a Gomes (2012, p.268) a EDS na formação dos professores deve preparar os professores para os desafios levantados pela

- abordagem reflexiva e crítica de problemáticas tão diversas como o ambiente,
- o consumo, a saúde, a paz, os direitos humanos,

– e as múltiplas questões levantadas pela globalização, a eco-eficiência, as alterações climáticas, a biodiversidade e as injustiças sociais e económicas.

Em *Professional Development to University Educators on Education for Sustainable Development in European Countries* (UE4SD, 2015, p.31) a EDS é apresentada não apenas como um processo de "ganho de conhecimento, valores e teorias relacionadas ao Desenvolvimento Sustentável", mas associada a competências para fazer:

- Perguntas críticas;
- Vislumbrar futuros mais positivos;
- Esclarecer seus próprios valores;
- Pensar sistematicamente;
- Responder através de oportunidades de aprendizagem aplicadas;
- Explorar a dialética entre tradição e inovação (Tilbury, 2011, p. 8).

Ainda do mesmo documento destacamos os seguintes tópicos sobre as características e desenvolvimento das competências no âmbito da EDS:

- ⇒ A competência relacionada à inovação no ensino é altamente valorizada na EDS.
- ⇒ Para a EDS de boa qualidade, a preocupação pedagógica está, portanto, no centro das atenções;
- ⇒ Um bom educador de EDS em todos os níveis não só conhece a sua disciplina, mas também é capaz de transferir esse conhecimento e usá-lo na prática para objetivos desejados (socialmente relevantes) – para que o aluno seja capaz de agir com base no conhecimento.
- ⇒ Numa EDS eficiente, muda o modelo de disseminação do conhecimento para um mais participativo, onde as competências dos alunos são desenvolvidas em interação com o educador: em discussões, envolvimento em situações do mundo real, projetos e atividades conjuntas.
- ⇒ As competências são consideradas importantes resultados de aprendizagem, e também são partes constituintes dos métodos educacionais projetados para atingir as metas de EDS.
- ⇒ As competências combinam capacidade de agir (um objetivo educacional desejado) com a compreensão do porquê e como agir para que os problemas cruciais de hoje sejam abordados (objetivo social desejado).
- ⇒ O conceito de competência baseia-se no pensamento holístico e orientado para o futuro.
- ⇒ Na prática, deve fundamentar estruturas de tomada de decisão, especialmente competências como: ponderação crítica de pontos de vista e

possibilidades, e esclarecimento de valores e compromisso de envolvimento e empreender riscos.

Os educadores precisam da capacidade de inovar na sua prática educativa, de estabelecer metas pedagógicas e orientar o ensino para o DS.

Isso move a pedagogia de EDS para um novo nível, em oposição ao ensino tradicional, onde as competências aprimoradas são tipicamente esperadas para serem adquiridas pelos alunos, enquanto os educadores só fornecem conhecimento.

Em *Global Action Programme on Education for Sustainable Development (UNESCO 2015-2019)* a EDS na formação de educadores e formadores é caracterizada da seguinte forma:

A formação é construída em torno da promoção de ambientes de aprendizagem sustentáveis e inclui conteúdo relevante sobre mudanças climáticas, biodiversidade, redução de riscos de desastres e produção sustentável de consumo. Também se concentra em pedagogias eficazes que são interativas, centradas no aluno e orientadas à ação e promove o pensamento crítico e sistémico, a tomada de decisões colaborativas e a responsabilidade pelas gerações presentes e futuras.

Em *Global what? Estudo sobre Cidadania global (CIDAC, 2016)* no âmbito dos cursos de formação *Despertar para a Educação Global* são apontadas as seguintes aptidões e competências:

- Conhecimentos teóricos sobre as diferentes perspetivas dos conceitos de globalização, Desenvolvimento Sustentável, a teoria pós-colonial bem como o conhecimento básico sobre teorias de aprendizagem, estilos e métodos de aprendizagem;
- Conhecimento sobre as aptidões, valores e competências a serem transmitidos e desenvolvidos em ECG;
- Capacidade de recorrer a métodos diversificados e usar os media de forma responsável, em ambientes educativos, de acordo com as vontades e necessidades dos participantes e, ainda, utilizar metodologias interativas, participativas e direcionadas para a ação;

- Capacidade de planejar, implementar e avaliar eventos educativos;
- Capacidade de comunicar com uma ampla variedade de pessoas oriundas de diferentes origens e culturas;
- Capacidade de lidar com a complexidade dos temas abordados bem como ser capaz de interagir, de modo eficazmente educativo, com os formandos;
- Capacidade de lidar com os estereótipos e preconceitos relativos à diversidade de culturas e mentalidades;
- Capacidade de pensamento autocrítico e autorreflexivo na sua função de facilitador.

Em *Framework for Key Citizenship Competences* (EU, 2016, p.15) é apresentada uma ampla gama de diferentes elementos de aprendizagem na Educação para a Cidadania:

- Conhecimento e compreensão. As pessoas devem aprender e entender temas como leis e regras, o processo democrático, a media, os direitos humanos, a diversidade, o dinheiro e a economia, o Desenvolvimento Sustentável e o mundo como uma comunidade global. Igualmente importantes são conceitos como democracia, justiça, igualdade, liberdade, autoridade e estado de direito;
- Habilidades e atitudes. Estes incluem o pensamento crítico, a análise de informações, a expressa opinião, a participação em discussões e debates, negociações, resolução de conflitos e participação em ações comunitárias;
- Valores e disposições. A educação deve facilitar a capacitação e atitudes em relação ao respeito à justiça, à democracia e ao Estado de Direito, à abertura, à tolerância e à coragem para defender um ponto de vista. Além disso, a vontade de ouvir, trabalhar e defender os outros deve ser destacada e aprimorada.

A Educação da Cidadania inclui quatro aspectos principais (EU, 2016, p.15):

1. Alfabetização política, que muitas vezes inclui o aprendizado sobre questões como instituições sociais, políticas e cívicas, direitos humanos, constituições nacionais, direitos e responsabilidades dos cidadãos, questões sociais, reconhecimento do patrimônio cultural e histórico, bem como a diversidade cultural e linguística da sociedade.

2. Pensamento crítico e habilidades analíticas, que são cruciais para desenvolver a alfabetização política, pois permitem que os jovens analisem e avaliem informações sobre questões sociais e políticas.

3. Atitudes, valores e comportamentos, os alunos devem adquirir através da educação de cidadania na escola. Esse objetivo pode incluir, por exemplo, aprender sobre respeito e compreensão mútua, responsabilidades sociais e morais, e desenvolver um espírito de solidariedade com os outros.

4. A participação ativa, que exige que os alunos participem ativamente de sua comunidade, permite que eles coloquem em prática os conhecimentos e habilidades que aprenderam, bem como os valores e atitudes que adquiriram através de sua aprendizagem em relação aos três primeiros objetivos.

É evidente que os cidadãos de amanhã enfrentarão um mundo complexo com desafios globais importantes. Segundo Kay e Greenhill (2011) citado por UE (2016, p.28) esses desafios do "século XXI", podem ser agrupados em quatro categorias principais (Figura 10).

Figura 10
Desafios globais do século XXI



Fonte: Kay e Greenhill (2011) citados por UE (2016, p.28)

Griffin, Mc Caw e Care (2012) citados em UE (2016, p.28) categorizaram as habilidades para o século XXI em quatro grupos:

1. Formas de pensar, como pensamento crítico, resolução de problemas e metacognição;
2. Formas de trabalho que se referem à comunicação e colaboração (trabalho equipa/grupo);
3. Ferramentas para o trabalho, nomeadamente TIC;
4. Responsabilidade pessoal e social, conscientização cultural, cidadania global.

Em Portugal, na fase inicial de implementação da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania 17-18* (Monteiro, 2017, p.13) a formação contínua a desenvolver, através dos CFAE (Centros de Formação da Área Educativa) assumiu

prioritariamente caráter teórico-prático, centrada nas prioridades da escola, nas necessidades e contextos, em articulação com os projetos e as atividades curriculares e extracurriculares da mesma, em articulação com as metas e não perdendo de vista a visão global definida pela Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Para este efeito a estratégia recomendava aos CFAE que estabelecessem protocolos de colaboração com diferentes entidades com vista à viabilização de ofertas formativas em domínios de formação considerados prioritários para a implementação da estratégia e para a constituição de uma bolsa de formadores/as interna.

Consideramos que o perfil dos professores responsáveis por implementar a Estratégia para a Cidadania e Desenvolvimento na escola, são professores com competências em EDS (Tabela 8):

Tabela 8

Competências do coordenador e do professor de Cidadania e Desenvolvimento

Coordenador de CD	Professor de CD
<ul style="list-style-type: none"> • Deve ter experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa; • Deve frequentar/ter frequentado ações de formação sobre Educação para a Cidadania; • Deve possuir competências de utilização de meios tecnológicos e de Plataformas Digitais; • Deve conseguir estabelecer e manter relações empáticas com discentes, docentes e pessoal não docente, sustentadas em processos de escuta e reconhecimento; 	<ul style="list-style-type: none"> • Deve demonstrar saber identificar e ter respeito pelas diferenças culturais de alunos/as e da restante comunidade educativa; • Deve saber criar situações de aprendizagem para os/as alunos/as desenvolverem pensamento crítico, trabalho colaborativo e resolução de problemas; • Deve saber potenciar situações de aprendizagem em articulação com a comunidade; • Deve ter experiência de coordenação de equipas e capacidade organizativa;

Fonte: elaborado pela autora de acordo com ENEC (2017, p.14)

Apesar das várias práticas e bons exemplos de EDS na formação de professores, a UNESCO (2017, p.51) considera que os esforços para preparar os mesmos para implementar a EDS não avançaram o suficiente. Mais trabalho ainda precisa ser feito para reorientar a formação de professores para abordar a EDS em termos de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem. É por isso que a Área de Ação Prioritária 3 do GAP

centra-se na capacitação dos educadores. Uma das ações propostas nessa área é integrar a EDS em programas de formação de professores inicial e contínua (UNESCO, 2014, pp.20-21). Para que os professores estejam preparados para promover a EDS, devem desenvolver competências básicas de sustentabilidade (incluindo conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, motivação e compromisso). Mas, além de *competências gerais de sustentabilidade*, eles também precisam de *competências em EDS*, que podem ser descritas como a capacidade de um professor ajudar as pessoas a desenvolver competências de sustentabilidade por meio de uma série de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem.

Diríamos que a abordagem a temas relacionados com a EDS tem sido mais bem conseguida, no entanto tem havido um lento desenvolvimento de competências para atuar e transformar os aprendentes em agentes de mudança.

Em UNESCO (2017, p.52) encontramos um conjunto de objetivos de aprendizagem para os professores que promovam a EDS que apresentamos na tabela seguinte (Tabela 9).

Tabela 9

Objetivos de aprendizagem para que os professores promovam a EDS

Objetivos de aprendizagem para que os professores promovam a EDS
<ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento sobre Desenvolvimento Sustentável, os diferentes ODS e os tópicos e desafios relacionados. • Entender o discurso e a prática da EDS no contexto local, nacional e global. • Desenvolver uma visão integrada dos problemas e dos desafios do Desenvolvimento Sustentável, tendo em conta a dimensão social, ecológica, económica e cultural do ponto de vista dos princípios e valores do Desenvolvimento Sustentável, incluindo a justiça intergeracional e global. • Adotar perspetivas disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares sobre questões de mudanças globais e suas manifestações locais. • Refletir sobre o conceito de Desenvolvimento Sustentável, os desafios para alcançar os ODS, a importância da sua própria área de especialização para o alcance dos ODS e o próprio papel nesse processo. • Compreender como a diversidade cultural, a igualdade de género, a justiça social, a proteção ambiental e o desenvolvimento pessoal são elementos integrais da EDS e como torná-los parte dos processos educativos. • Praticar uma pedagogia transformadora orientada para a ação que envolva os educandos em processos de reflexão e ação participativos, sistémicos, criativos e inovadores, no contexto das comunidades locais e da vida quotidiana dos educandos.

Objetivos de aprendizagem para que os professores promovam a EDS

- Atuar como um agente de mudança num processo de aprendizagem organizacional que faça a escola avançar na direção do Desenvolvimento Sustentável.
 - Identificar oportunidades de aprendizagem locais relacionadas com o Desenvolvimento Sustentável e construir relações de cooperação.
 - Avaliar e aferir o desenvolvimento de competências de sustentabilidade transversais e de resultados específicos de aprendizagem relacionados com a sustentabilidade.
-

Fonte: UNESCO (2017, p.52)

Para facilitar o desenvolvimento de competências em EDS na formação de professores, são necessárias mudanças no conteúdo e na estrutura da formação de professores inicial e contínua. A EDS deve oferecer orientação fundamental para os programas de formação de professores. Disciplinas das matérias, didática das matérias, ciências da educação e estudos orientados para a prática devem incluir princípios da metodologia e conhecimento das matérias da EDS. Aprender com base em desafios sociais reais em contextos locais requer cooperação com parceiros externos. Os módulos devem, portanto, permitir o acesso a parceiros externos (como comunidades, instituições de educação não formal e redes de EDS) e incluir possibilidades de colaboração orientada para projetos.

De seguida (Tabela 10) apresentamos, segundo a UNESCO (2017, p.52), possíveis módulos para um currículo de formação de professores tendo a EDS como elemento-chave:

Tabela 10

Possíveis módulos de um currículo de formação de professores tendo a EDS como um elemento-chave

Módulos EDS
<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos básicos de Desenvolvimento Sustentável numa perspectiva local, nacional e internacional. • Conceitos de EDS numa perspectiva local, nacional e internacional. • Visões disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares dos principais exemplos de desafios da sustentabilidade. • Trabalho orientado para projeto sobre problemas específicos de importância local, nacional e global, em cooperação com instituições de educação e outros parceiros (locais). • Análise baseada em pesquisa de processos de EDS em diferentes contextos de aprendizagem (como escolas, faculdades ou instituições de ensino formal). • Experiências práticas com abordagens de EDS e sua reflexão crítica.

Fonte: UNESCO (2017, p.52)

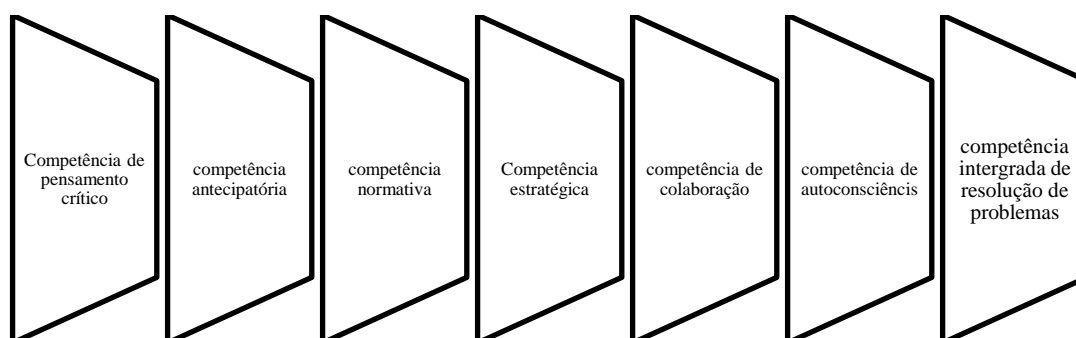
A EDS exige a *internacionalização* como um elemento de formação de professores, em particular por meio de debates internacionais sobre a EDS e discussões sobre a diversidade cultural como componentes integrais dos módulos. Isso significa que os educandos devem ter a oportunidade de estudar no exterior, facilitando experiências práticas.

Para integrar a EDS mais plenamente na formação de professores, o conteúdo e a organização dos programas de formação de professores devem ser desenvolvidos com a participação dos principais interessados, como educandos, professores, ONG's locais e especialistas em EDS. Para facilitar a inovação, é fundamental que a instituição de ensino tenha as condições estruturais necessárias, bem como a liberdade de participar dos processos de aprendizagem organizacional.

Como ainda existem muitos professores que não aprenderam sobre a EDS na sua formação inicial, nos próximos anos consideramos que é necessário continuar a apostar na formação contínua neste âmbito.

Em *Learning to Transform the World – Issues and Trends in Education for Sustainable Development* (UNESCO, 2018b, p.107-108) são apresentadas oito competências para a sustentabilidade (Figura 11).

Figura 11
Competências para a sustentabilidade



Fonte: UNESCO (2018a, pp.107-108)

Em *Integrating Education for Sustainable Development (ESD) in Teacher Education in South-East Asia. A Guide for Teacher Educators* (UNESCO, 2018b, p.18) é reconhecido que:

- No cerne de qualquer tentativa de integração da EDS está a compreensão básica da EDS como uma visão holística e integrada da educação que se baseia no conceito em evolução do Desenvolvimento Sustentável;
- A inter-relação entre as dimensões social, económica e ambiental;
- Que essas três dimensões estão inseridas na cultura e são influenciadas pelo contexto político predominante. Essas realidades contextuais são ainda mais informadas e avançadas pelo pensamento multidisciplinar ou interdisciplinar que reconhece que a sustentabilidade é por natureza holística e interconectada.

Em *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (Hadjichambis et al., 2020, p.156) são apresentadas várias propostas de competências para a Educação para a Cidadania Ambiental:

- ⇒ Competência para análise crítica, estabelecendo inter-relações entre os aspectos sociais, económicos e ambientais dos níveis local e global;
- ⇒ Competência no uso sustentável dos recursos e na prevenção de impactos negativos no meio ambiente natural e social;
- ⇒ Competência na aplicação de princípios éticos em escalas pessoais, locais, nacionais e globais relacionadas aos valores da Cidadania Ambiental;
- ⇒ Competência para participação ativa em processos comunitários que aprimam a proteção ambiental por meio de mudanças ambientais e sociais;
- ⇒ Pensamento crítico e valorização das informações percebidas;
- ⇒ Resolução de problemas (problemas complexos e abertos associados à vida real);
- ⇒ Criatividade e pensamento empreendedor;
- ⇒ Comunicação e colaboração em diversas equipes;
- ⇒ Gestão dinâmica de informações;
- ⇒ Empreender responsabilidades financeiras, sanitárias e cívicas;


A competências acima apresentadas baseiam-se e incluem aspectos dos três domínios da aprendizagem:

1. Cognitivo, para adquirir conhecimento, compreensão e pensamento crítico sobre questões globais, regionais, nacionais e locais e a interconexão e interdependência de diferentes países e populações;
2. Socioemocional, ter um sentimento de pertença a uma humanidade comum, compartilhando valores e responsabilidades, empatia, solidariedade e respeito às diferenças e diversidade;
3. Comportamental, agir de forma eficaz e responsável em níveis locais, nacionais e globais para um mundo mais pacífico e sustentável.

Ainda em *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education* (Hadjichambis et al., 2020, p.7) é apresentado o seguinte perfil do cidadão do século XXI (Figura 12).

Figura 12

Perfil do cidadão do século XXI

	Informado, participativo e ativo.
	Com literacia cidadã.
	Proficiente em temas académicos fundamentais e conteúdos interdisciplinares, tais como Educação Ambiental, educação financeira, económica, empresarial e empreendedora, educação para a saúde.
	Com competências globais e do século XXI.
	Capaz de participar em segurança, inteligência, produtividade e responsabilidade no mundo digital.

Fonte: Hadjichambis et al. (2020, p.7)

Nem sempre os professores consideram fácil implementar Educação da Cidadania, nem estão sempre cientes de que isso faz parte dos objetivos das escolas ou mesmo recusam a responsabilidade das escolas em relação ao aumento da cidadania. A maioria dos professores não recebeu nenhuma formação para poder atender de forma

eficiente a educação cidadania e, como consequência, não se sente confiante em ensiná-la ou lutar para estabelecer práticas de educação de cidadania (Eurídice, 2012; Willemse et al., 2015 citados em Hadjichambis et al., 2020).

Parece-nos que há atualmente um maior reconhecimento geral da importância da EDS na formação dos educadores e professores, quer devido à introdução da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, quer pelo volume de ações de formação contínua que tem surgido relacionadas com DS/EDS. Na sociedade em geral, há uma valorização do Desenvolvimento Sustentável o que dá pertinência a este estudo.

2.5. Múltiplos contextos formativos. Perspetivando a formação dos agentes educativos em EDS

A formação dos agentes educativos ocorre numa multiplicidade de contextos, assim como a sua atuação. Os agentes educativos aprendem em contextos formais de educação, tais como as escolas, as universidades e os centros de formação, na sua formação inicial e contínua, assim como também aprendem noutros contextos, não formais e informais, tais como no seio familiar, numa conferência, em redes de amigos e colegas de trabalho.

A maioria das referências que encontrámos sobre a formação em EDS dos agentes educativos refere-se à formação inicial ou formação contínua de professores em contextos formais de educação.

Parece-nos que há poucos estudos sobre a formação em EDS de agentes educativos noutros contextos (não formais e informais). Seria interessante perceber, por exemplo, quais as aprendizagens que os agentes educativos realizam nesses contextos e que lhe são úteis na promoção de EDS.

Para este capítulo, partimos dos seguintes pressupostos:

- Muitos dos agentes educativos atuais não tiveram EDS na sua formação inicial;
- A forma como estes agentes educativos promovem a EDS resulta das aprendizagens que realizam/ realizaram em contextos de formação contínua, formal, não formal e informal;
- São essas aprendizagens que lhes permitem responder a curto prazo aos desafios que enfrentam na implementação da EDS;
- A formação contínua formal deve ter em conta as aprendizagens já realizadas pelos agentes educativos em contextos não formais e informais, assim como, a realidade onde o agente educativo atua;
- A maioria dos agentes educativos que estão atualmente a promover a EDS são adultos;
- O trabalho em rede, a aprendizagem social e as comunidades de aprendizagem favorecem a formação dos agentes educativos em EDS.

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

The current generation of educators and teachers must be given the opportunity of both pre-service and in-service professional learning to build the necessary knowledge, skills and values to ensure that they – and the learners they teach – are sustainability literate. (Whitby, 2019, p.40)

Nos contextos formais, de formação inicial ou contínua, os agentes educativos aprendem geralmente em instituições habilitadas para a educação/ formação, presencialmente e/ou através de plataformas online, de acordo com um plano de formação organizado e intencional, que visa a aquisição de conhecimento teórico e/ou prático e engloba na maioria das vezes uma avaliação e creditação.

No contexto não formal aprendem

em iniciativas educativas organizadas e intencionais que se desenrolam num contexto organizacional específico, independentemente do espaço onde ocorre, e

de acordo com objetivos e horários definidos, mas que não conduzem necessariamente a certificados formais. São exemplo disso (...) ações de formação, oficinas, seminários e iniciativas realizadas no âmbito das atividades das OSC, de organismos públicos ou de outros atores, ou integradas em projetos educativos do sistema formal de ensino, enquanto parte de projetos específicos, de formação contínua (...), de clubes, redes de bibliotecas escolares, envolvendo as relevantes. (ENED 2018-2022)

Recentemente, devido ao isolamento provocado pela pandemia da COVID19, proliferaram modalidades de formação online, tais como as webinar (*web seminar*, seminário online), formais ou não formais, dependendo se resultam numa certificação e da forma como estão organizadas.

De acordo com a ENED 18-22 no contexto informal os agentes educativos aprendem

(...) mais ou menos espontaneamente a partir do meio em que vivem e das experiências quotidianas que têm nas suas relações interpessoais, no trabalho e nos momentos de lazer, com maior ou menor intencionalidade em relação ao seu potencial de aprendizagem. A educação informal não é organizada ou sequer orientada para o processo educativo, confundindo-se muitas vezes com o processo de socialização dos indivíduos. (...) inclui iniciativas que procuram indiretamente influenciar a opinião pública e as atitudes individuais, através da ação junto de fazedores de opinião, ou procurando passar mensagens através dos meios de comunicação convencionais e/ou das redes sociais. Com as alterações contemporâneas no domínio da tecnologia, informação e comunicação, nomeadamente a expansão do acesso à internet e da utilização de redes sociais, a educação informal tende a ganhar cada vez mais peso nos processos de aprendizagem, os quais se tornam também cada vez menos mediados por agentes de educação tradicionais.

Importa frisar que não existe uma separação estanque entre estes âmbitos educativos. Estes estão em constante interligação e são complementares.

Numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, em contextos formais, a formação dos agentes educativos em EDS pode ocorrer:

- Na sua educação escolar (pré-escolar, ensino básico e secundário);
- Na sua formação no ensino superior (inicial ou contínua) em cursos de várias áreas que integram EDS nos seus currículos e práticas;

- Na sua formação no ensino superior (inicial ou contínua) em cursos de áreas específicas de Desenvolvimento Sustentável/ sustentabilidade;
- Em cursos ou outras modalidades de formação contínua que integram EDS nos seus currículos e práticas;
- Em cursos ou outras modalidades de formação contínua em áreas específicas de Desenvolvimento Sustentável/ sustentabilidade.

Frequentemente, a formação em EDS no contexto formal escolar ocorre no âmbito de um curso/ disciplina específica em DS e não pela sua integração nos currículos de forma transversal. Consideramos aliás que este é um dos desafios da implementação da EDS. Acreditamos que nas próximas gerações de agentes educativos, esta transversalidade será *generalizada* pondo até em causa a continuidade da utilização da expressão EDS. Parece-nos que o desejável no futuro é que qualquer educação seja *para* o Desenvolvimento Sustentável sem haver necessidade de o destacar com a designação.

Em contextos não formais e informais, a formação dos agentes educativos em EDS pode ocorrer intencionalmente ou não:

- Através da sua participação em atividades socio, culturais e/ou intelectuais;
- Em organizações da sociedade civil;
- Através da sua intervenção cívica;
- Pelos media e através das redes sociais;
- Pela interação com os outros, redes de familiares, amigos, colegas de trabalho ou parceiros locais.

Esta formação complementarà a formação formal (inicial e contínua), vai permitir aos agentes educativos responder aos desafios que enfrentam na implementação da EDS e realizar aprendizagens adaptadas ao meio da sua atividade educativa.

Em alguns casos, poderá ser em contextos não formais e informais que os agentes educativos *despertam* o seu interesse pela EDS e procuram à posteriori envolver-se em processos de formação formal orientados para a EDS.

A tabela seguinte (Tabela 11), caracteriza várias etapas *universais* da educação formal, não formal e informal.

Tabela 11

Etapas de educação formal, não formal e informal

Formal: leads to a recognised award diploma or certificate	Early childhood education (ISCEDO)	Primary education (ISCED 1)	Lower secondary education (ISCED 2)	Upper secondary education (ISCED 3)	Post-secondary non tertiary education (ISCED 4)	Short-cycle tertiary education (ISCED 5)	Bachelor's or equivalent (ISCED 6)	Master's or equivalent (ISCED 7)	Doctoral or equivalent (ISCED 8)
	Special needs education, vocational, technical and professional education								
	Second Chance education			Apprenticeships, practical applied learning, residential practices					
	QF: validate non-formal and informal learning	Qualifications Framework Level 1	QF Level 2	QF Level 3	QF Level 4	QF Level 5	QF Level 6	QF Level 7	QF Level 8
Non-formal: leads to a non-formal certificate or none at all	Early childhood care	Youth and adult literacy programmes		Work skills training, professional development, internships					
		Out-of-school programmes		Life-skills training, health and hygiene, family planning, environmental conversation, computer training					
		Social or cultural development, organized sport, arts handicrafts							
Informal: no award	Family-based child care	Self-directed, family-directed, socially-directed learning: workplace, family, local community, daily life							
		Incidental learning: reading newspapers, listening to radio, visiting museums							

Fonte: UNESCO (2016, p.8)

Partindo do pressuposto que muitos agentes educativos não desenvolveram saber em EDS na sua formação inicial, será então a formação contínua (formal, não formal ou informal) a sua única via de aprendizagem nesta área.

FORMAÇÃO DE ADULTOS

A maioria dos agentes educativos que está atualmente em condições de promover a EDS é adulta.

Num panorama de aprendizagem permanente, ao longo da vida, em múltiplos contextos, é interessante pensar que aqueles que são agentes educativos *aprendentes* podem ser ao mesmo tempo agentes educativos *educadores*.

Este duplo papel do agente educativo é uma característica muito evidente da fase adulta.

Apresentamos de seguida outras características dos adultos e da formação de adultos que consideramos que devem ser tidas em conta na formação contínua dos agentes educativos em EDS.

“O adulto é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional, mais importante do que pensar em formar este adulto, é refletir sobre o modo como o próprio se forma.” (Nóvoa, 1988, p.128)

Canário (1999) refere três conceitos fundamentais da formação de adultos: formação-ação, formação-investigação, formação-inovação. Uma formação centrada na “produção” do saber e não no “consumo” do saber.

Segundo Knowles (1984) citado por Rurato e Borges (2005, pp.177-178) os adultos:

- São autónomos e auto-dirigidos, devem ser ativamente envolvidos e assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem;
- Acumulam uma série de experiências de vida e de conhecimentos resultantes da sua educação anterior, das responsabilidades familiares e emprego. Necessitam de relacionar essas experiências/ conhecimentos com as teorias e conceitos para que a aprendizagem seja reconhecida com o importante;
- São orientados por objetivos, sabem o que pretendem atingir, apreciando um programa que esteja organizado e com objetivos claros, para saber como conseguir atingir o fim que pretendem;
- Os adultos são orientados pela pertinência ou relevância dos assuntos. Precisam de ter uma razão para aprender alguma coisa, ou ser aplicado à sua vida profissional ou a outras responsabilidades para ter valor para ele;

- São práticos, focando-se nos aspetos que melhor lhes sirvam no seu trabalho;

- Tal como todos os aprendentes precisam de ser respeitados, de ser tratados como iguais nas suas experiências e conhecimentos e que lhes seja permitido expressar as suas opiniões livremente.

Para Dirkx e Prenger (1995) citados em Rurato (2005, p.179) os aprendentes adultos:

- São diversos, trazem uma experiência de vida para a situação de aprendizagem, variam muito quanto à idade, capacidades, experiências de trabalho, *background* cultural e educacional, objetivos pessoais, identidades pessoais bem desenvolvidas, e muitas experiências pessoais que são um recurso de aprendizagem;

- Querem estar aptos a relacionar os conteúdos a contextos específicos das suas vidas. Tendem a ser aprendentes pragmáticos, estudam para melhorar as suas capacidades e competências, ou para lhes ajudar a resolver problemas relacionados com outros papéis da sua vida social, laboral e familiar;

- Preferem ter algum controlo sobre a sua própria aprendizagem, tendem a ser aprendentes voluntários, acreditam que a educação lhes será útil.

Canário (1999) e Osório (2003) consideram que os adultos:

- Têm necessidade de conhecer o motivo pelo qual devem aprender antes de se comprometerem com a aprendizagem.

- Têm consciência da responsabilidade das suas decisões e da sua vida. Torna-se necessário que sejam encarados como indivíduos capazes de se auto gerirem.

- São portadores de uma experiência que os distingue das crianças e jovens. A educação de adultos deve centrar-se nos processos individuais de aprendizagem face aos processos mais coletivos de outras etapas evolutivas.

- Têm a intenção de iniciar o processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para determinadas situações de vida.
- Encaram a aprendizagem como resolução de problemas e tarefas da vida quotidiana.
- Têm uma motivação para a aprendizagem também extrínseca (promoção profissional, melhor salário, etc.), mas principalmente intrínseca (auto-estima, satisfação profissional, qualidade de vida).

Fekete e Molnatadler (2015) consideram as seguintes características dos aprendentes adultos que devem ser atendidas em qualquer prática de formação:

- ⇒ Diverse background of learners (competences, expectations, emotional development, experience, prejudices and needs);
- ⇒ Higher proportion and importance of non-formal and informal learning environments;
- ⇒ Heterogeneity of the types of providers (enterprises, community centres, libraries, NGO's, study circles, traditional schools, learning institutes etc.);
- ⇒ The emphasis for adult learners is on 'engaged' learning, instead of traditional learning, in contrast to young learners;
- ⇒ AL requires specific competences on the part of teaching staff and other persons managing the learning provider (related to the characteristics of the learners, e.g. dealing with heterogeneity, and the way adult learning is provided in terms of didactics and methods, and due to the specificity of the institutional context in which adult learning takes place;
- ⇒ The provision should be offered in a flexible manner in terms of duration, time, and place, so learners could combine their learning activities with their tight working schedule and family life.

Os mesmos autores Fekete e Molnatadler (2015) apontam ainda outros aspetos da aprendizagem nos adultos, que importa mencionar:

- A aprendizagem nos adultos envolve vários objetivos e fins (pessoais, cívicos e sociais, emprego, ...) e pode ocorrer tanto em sistemas formais de educação e formação como noutros contextos.
- Em comparação com outros setores de educação e formação que possuem uma estrutura vertical e são mais conhecidos, a aprendizagem de adultos é complexa e

diversificada e possui uma estrutura horizontal transversal a vários contextos, promovida por diversas entidades e tipos de aprendizagem.

- A amplitude de instituições de educação e adultos inclui escolas de vários níveis de Ensino, faculdades comunitárias (universidades senior, por exemplo), instituições comunitárias, organizações públicas e locais mais informais, proporcionando aprendizagem a adultos com diferentes necessidades.

- Como ponto de partida supõe-se que o adulto está interessado em aprender. Os adultos aprendem melhor quando o assunto é relevante, útil, baseia-se nas aprendizagens prévias e é significativo para a sua vida.

- A educação de adultos incorpora as experiências de cada adulto como ponto de partida e aplicá-las ao processo educacional. Ao fazer isso, cada adulto torna-se um importante contribuinte para a qualidade no processo educacional e isso em si é tanto um desafio quanto uma oportunidade.

- A motivação para os alunos adultos é desencadeada pelas suas necessidades e desejos. O papel da autoaprendizagem é maior do que noutros setores educacionais.

Destacamos por último que a formação de adultos em EDS deve abranger uma dimensão emocional:

The emotional and cognitive dimensions of learning are inextricably entwined. It is therefore important to understand not just learners' cognitive development but their motivations and emotional characteristics as well. Yet, attention to learner beliefs and motivations is much further away from standard educational thinking than goals framed in terms of cognitive development. Being highly attuned to learners' motivations and the key role of emotions is not an exhortation to be "nice" – misplaced encouragement will anyway do more harm than good – but is first and foremost about making learning more effective, not more enjoyable. (OECD, 2010, p.15)

FORMAÇÃO CONTÍNUA

Com base nas ideias de Wals (2011, p.180) os agentes educativos “precisam de formas alternativas de formação no âmbito da EDS, formação interdisciplinar e transversal, transformadora, antecipadora, colaborativa e social. Requer sinergias e hibridismo entre múltiplos atores da sociedade e permeabilidade entre disciplinas, gerações, culturas, instituições e setores.”

Algumas características que nos parecem adequadas a uma formação contínua de agentes educativos em EDS:

- Formação para além de conceitos;
- O meio e as relações são cruciais para a formação;
- Formação focada nas necessidades, interesses e realidade dos agentes educativos;
- Formação de carácter transversal e com múltiplas perspetivas;
- Formação dinâmica incerta, os objetivos da aprendizagem podem variar à medida que o agente educativo aprende;
- Formação global além fronteiras.

Destacamos também as seguintes estratégias (Rurato,1999 citado por Rurato, 2005, p.193) para a formação contínua dos agentes educativos em EDS:

- Promover dinâmicas de formação abertas, em que cada um possa aprender ao seu próprio ritmo e no nível que lhe for mais apropriado;
- Promover a aprendizagem experiencial, utilizando métodos em que se aproveita e opera sobre a realidade;
- Fomentar a resolução de problemas vivenciados pelo adulto;
- Valorizar os conhecimentos anteriores dos aprendentes, bem como as suas necessidades e as suas expectativas.

Consideramos ainda que é fundamental:

- Desenvolver a capacidade de aprender a aprender (Rurato et al., 2000 citado por Rurato, 2005, p.179) através de metodologias e ferramentas de aprendizagem autónoma;
- Envolver o adulto na análise do seu progresso de aprendizagem e promover a autoavaliação.

Ainda com base nas características dos agentes educativos como adultos aprendentes, Krajn (1993) citado por Osorio (2003) propõe um ciclo andragógico estruturado em cinco fases:

1. Identificação das necessidades educativas: identificar as verdadeiras necessidades educativas dos adultos. Estabelecem-se metas e objetivos com a finalidade de satisfazer as necessidades individuais e sociais do sujeito.
2. Planificação do programa: a eficácia da educação de adultos depende, aquando a iniciação da formação, se tenha em conta a experiência prévia e o nível educativo dos alunos. O programa deve estar aberto a mudanças que poderão surgir quando se revelam novas necessidades educativas.
3. Planificação dos métodos: devem estar adequados aos hábitos e às técnicas dos adultos.
4. Aplicação do programa: Essencialmente o trabalho em grupo, porém o estudo independente também permite aos indivíduos uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem.
5. Avaliação dos resultados e rediagnóstico da aprendizagem: Tendo em conta que a educação de adultos se afirma como uma espiral de ciclos andragógicos, orientados para um objetivo educativo definitivo que, na realidade, nunca se consegue alcançar, uma vez que se centra no «pleno desenvolvimento do ser humano», torna-se

difícil a sua avaliação. Os métodos atuais de avaliação são insuficientes para avaliar mudanças quer na personalidade, nas atitudes e até mesmo nos valores produzidos pela educação dos indivíduos.

Missimer e Connell (2012, pp.171-181) apresentam quatro métodos alternativos adequados à formação contínua dos agentes educativos em EDS.

1. Aprendizagem ao longo da vida;
2. Aprendizagem Social/Colaborativa;
3. Aprendizagem Ativa e Experiencial;
4. Educação do Diálogo.

Recentemente, Whitby (2019, p.42) *do World Future Council Foundation* destacou a importância de uma formação hands-on para os agentes educativos implementarem a EDS:

(...) ESD pedagogies tell us that nothing beats hands-on experiential learning for embedding understanding (...) should have the opportunity of experiencing for themselves the learning methods, approaches and techniques associated with effective ESD learning during their training, so that they can deliver them (...) with confidence and skill.

Por último, apresentamos um método que nos parece que pode adequar-se e contribuir para a formação contínua dos agentes educativos em EDS, o coaching. O coaching é um método muito falado na atualidade com bons resultados na capacitação humana em diversas áreas.

Existem várias definições e técnicas associadas ao coaching.

Entendemos coaching como uma atividade de formação pessoal em que um coach (formador) ajuda o seu coachee (aprendente) a evoluir em alguma área da sua vida (Grant, 2003; Palmer e Whybrow, 2010 citados em Silva, 2012).

Perspetivando a formação de agentes educativos em EDS consideramos que o coaching pode ocorrer entre agentes educativos da mesma instituição, agentes educativos

de instituições diferentes ou entre agentes educativos e especialistas de uma determinada área. O coaching pode visar o desenvolvimento de conhecimento, capacidades e valores em EDS ou pode ter como objetivo o acompanhamento na operacionalização dos mesmos após um período de formação, por exemplo. O life coaching, career coaching e educator coaching são três vertentes que se adequam à formação de agentes educativos em EDS.

Consideramos que o coaching não só se adequa às várias características do agente educativo-adulto-aprendente, como permite atingir objetivos basilares da EDS, a reflexão crítica, a aprendizagem permanente e transformadora.

Algumas características/ ferramentas do coaching (Santos, 2012, p.17) úteis para a formação dos agentes educativos em EDS:

Programação neurolinguística – A PNL permite uma nova e promissora visão sobre si mesmo.

Comportamental – Aplicação de aprendizagens em situações do dia a dia através de mudanças comportamentais.

Neurocoaching – Explicação do comportamento, do processo de aprendizagem e da cognição humana, bem como de mecanismos de regulação do organismo, recorrendo a disciplinas biológicas que estudam o sistema nervoso, tais como a anatomia e a fisiologia do cérebro, correlacionando-as com disciplinas que explicam o comportamento.

Filosófico – Perceção da realidade por meio de diferentes perspetivas.

Ontológico – Promove mudanças fundamentalmente a partir do autoconhecimento, a visão que tem sobre si próprio e sobre o mundo, a visão que os outros têm sobre ele. O desenvolvimento de um plano de ação que traga mudanças e transformações necessárias para o alcance de determinado objetivo.

COMUNIDADES DE PRÁTICA

As comunidades de prática (CoP) têm sido estudadas nos últimos anos por serem consideradas sistemas de gestão eficazes para criar e compartilhar conhecimento, independentemente do local, ou de serem realizadas num ambiente presencial ou virtual. (Sartori et al., 2013)

Os agentes educativos podem formar e pertencer a várias CoP.

Consideramos as CoP como um modelo que se adequa à formação contínua dos agentes educativos em EDS.

“As comunidades de prática constituem um sistema de aprendizagem social no qual os seus membros se reúnem e interagem motivados por interesses profissionais comuns e pelo desejo de melhorar a sua prática” (Reis et al., 2018, p.258) através:

- Da partilha de conhecimentos, experiências e ideias;
- Do envolvimento em discussões e atividades comuns;
- Da negociação dinâmica e ativa de significados.

De acordo com Wenger (1998) uma CoP reúne pessoas que compartilham do mesmo interesse ou atividade, interagem regularmente, trocam informações e conhecimento, intervêm na comunidade e compartilham aprendizagem. São pessoas que aprendem, constroem e “fazem” a gestão do conhecimento.

Numa CoP existem três dimensões (Wenger, 1998, p.137):

1. Compromisso mútuo. A prática não existe no abstrato, as CoP's gravitam em indivíduos comprometidos em determinadas ações ou ideias comuns. As CoP's podem ser formadas por elementos de categorias sociais diferentes ou de regiões geográficas diferentes.

2. Empreendimento conjunto. A importância do “empreendimento conjunto” é constantemente renegociada por cada um dos membros. O “empreendimento conjunto” cria responsabilidade mútua entre os participantes.

3. Repertório compartilhado. Inclui práticas, rotinas, palavras, instrumentos, modos de fazer, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que a comunidade produziu ou adotou no decorrer da sua existência.

Segundo McDermott (2000, p.1) as CoP são um agrupamento de pessoas que compartilham e aprendem uns com os outros por contacto físico ou virtual, com um objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, modelos padrões ou construídos, técnicas ou metodologias, tudo isso com previsão de considerar as melhores práticas.

O melhor exemplo de CoP que conhecemos e que promove a formação em EDS de agentes educativos, são as CoP formadas pelos agentes educativos envolvidos na implementação do Programa Eco-Escolas, quer seja a nível regional, nacional ou mundial. Estes grupos têm uma identidade própria, uma linguagem comum, são formados por pessoas com interesses comuns, participativas e motivadas, que trabalham em rede, procuram soluções tendo em vista a melhoria contínua de processos e produtos, colaboram uns com os outros, muitas vezes voluntariamente. Encontram-se regularmente ou não, de forma presencial ou virtual. Gerem e compartilham conhecimento, presencialmente ou através de plataformas online.

Estas comunidades são espaços de aprendizagem devido à troca intensiva de informação e conhecimento.

Nas CoP, todos são aprendentes e educadores.

“Na área da educação, a participação numa comunidade de prática proporciona experiências de desenvolvimento coletivo, estimula o trabalho colaborativo como

estratégia de superação de dificuldades, combate sentimentos de isolamento e desânimo, facilita a reformulação das suas orientações pessoais.” (Reis et al., 2018, p.259).

Através das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os [agentes educativos] se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção (Nóvoa, 2007 citado por Reis et al., 2018, p. 272).

3. ANÁLISE DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Começamos com a apresentação de seis razões que pensamos que fundamentam as necessidades de formação em EDS e o seu estudo:

- O DS varia de acordo com o contexto, existem problemáticas e objetivos que são globais e outras que são locais, específicas de algumas comunidades. Este facto torna variáveis as necessidades de formação em EDS tanto no espaço como no tempo e por isso justifica-se um estudo contínuo sobre as mesmas.

- A EDS pressupõe um conhecimento multidisciplinar sobre várias temáticas, lugares e acontecimentos, por vezes complexos, distantes e desconhecidos dos agentes educativos. Acreditamos que esta característica da EDS é geradora de necessidades de formação na maioria dos agentes educativos.

- A EDS apela à articulação entre várias áreas e entidades e precisa que os agentes educativos tenham competências para o fazer.

- A EDS reclama uma abordagem pedagógica assente em resolução de problemas, centrada na realidade e na procura de soluções, métodos distintos dos métodos usados por alguns agentes educativos.

- Tal como não deve haver uma disciplina de EDS, não há um especialista em EDS. Entendemos que a EDS resulta da intervenção de vários agentes educativos que se completam e complementam na sua intervenção, professores, pais, meios de comunicação,...Existe assim uma diversidade de agentes educativos com necessidades de formação comuns e com necessidades de formação específicas decorrentes do seu contexto de intervenção e da sua individualidade enquanto pessoas.

- A EDS deve ser incorporada em todas as disciplinas e atividades educativas.

– As próprias necessidades de formação dos educandos, contribuem para o surgimento de necessidades de formação nos educadores.

De seguida, abordamos o conceito de necessidade e escrevemos sobre as funções das necessidades de formação, assim como fundamentamos as opções que tomamos neste estudo.

3.1. O conceito de necessidade

Após uma revisão da literatura constatamos que existem vários significados e ambiguidade em torno do conceito de necessidade.

Constatámos que não existe um conceito de necessidade consensual, mas que o mesmo pode ser construído de acordo com o estudo realizado. “...tudo depende dos objetivos visados e dos meios disponíveis” (Witknin, 1977 cit. Rodrigues & Esteves, 1993, p.33).

Vulgarmente, utilizamos a palavra necessidade relacionada a falta, lacuna, desejo, motivação, precisar de alguma coisa. No nosso dia a dia, uma necessidade pode ser algo apontado pelo próprio “sinto necessidade de...” ou por outros. Por vezes, só expressamos uma necessidade, ou damo-nos conta dela, quando somos confrontados com determinado contexto ou situação.

Na figura seguinte (Figura 13) apresentamos algumas das definições mais comuns de necessidade.

Figura 13***Diversidade de significados do conceito de necessidade***

CONCEITO DE NECESSIDADE	discrepâncias ou lacunas mudança ou direção desejada por uma maioria melhoramento ausência ou deficiência desejos, preferências (Stufflebeam, 1985)
	confronto entre expectativas, desejos e aspirações, confronto entre dificuldades e problemas sentidos (Rodrigues, 1991)
	desejo, vontade, aspiração, um precisar de alguma coisa, uma exigência (Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35)
	juízos de valor (Mckillip cit. Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35)
	necessidade das pessoas vs dos sistemas necessidades particulares vs coletivas necessidades conscientes vs inconscientes necessidades atuais vs potenciais necessidades segundo o setor em que se manifestam (D'Hainaut cit. Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35)
	necessidades fundamentais: fisiológicas, segurança, pertença, estima, realização pessoal (pirâmide de Maslow cit. Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35)
	expectativas, aspirações

Fonte: elaborado pela autora

Consideramos as seguintes possibilidades para caracterizar as necessidades de formação dos agentes educativos em EDS:

- Apontadas pelos próprios ou por entidades/ pessoas com quem se relacionam ou que regulamentam a sua atividade educativa;
- Surgem da perspectiva de uma ação educativa futura e de melhoramento, ou da sua ação atual;
- São despertadas no confronto com novas situações educativas/ exigências/ orientações/ contextos;

- São mais facilmente identificadas (pelos próprios ou por outros) quanto mais os agentes educativos estiverem envolvidos em situações educativas com outros agentes e entidades;
- São um conjunto de necessidades individuais ou coletivas, que podem surgir no contexto profissional do agente educativo mas também podem advir da sua vida pessoal. Acreditamos que as necessidades de formação em EDS dos agentes educativos têm essa particularidade, aglutinam também necessidades dos mesmos enquanto cidadãos;
- São lacunas causadas pela falta de formação em EDS, nomeadamente na formação inicial;
- Podem surgirem antes, durante e/ou no término de uma atividade formativa;
- Os agentes educativos também desempenham a sua função educativa como cidadãos na sua interação com os outros no seu contexto pessoal e familiar. O suprimento das necessidades de formação em EDS será útil para a sua atividade educativa profissional mas também para a sua vida pessoal;
- As necessidades de formação podem ser comuns às necessidades de formação de outros agentes educativos do mesmo contexto ou de outros, próximos ou distantes;
- A consciência das necessidades de formação comuns, será tanto maior quanto mais proximidade houver entre os agentes educativos;
- As necessidades de formação em EDS não são absolutas, são sempre relativas aos indivíduos e aos contextos e decorrem de valores, pressupostos e crenças (Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35).

Estrela et al. (1998) considera que “o desenho de um projeto de pesquisa de necessidades de formação requer decisões sobre o conceito de necessidade de formação e de modelo de determinação (...), sobre as fontes informativas a privilegiar e sobre a estratégia metodológica a desenvolver.”

Quando iniciámos este estudo tínhamos como ponto de partida a vivência da investigadora como agente educativa e as necessidades de formação sentidas e expressadas pela própria. Tínhamos também a perceção da mesma relativamente às necessidades de formação dos seus pares, agentes educativos próximos. Para além disso, através tínhamos a revisão da literatura, que confirmou discrepância entre o desempenho dos agentes educativos na promoção da EDS e as recomendações de autores, especialistas e organizações. Discrepância percecionada pela investigadora no contexto da sua atividade como agente educativa.

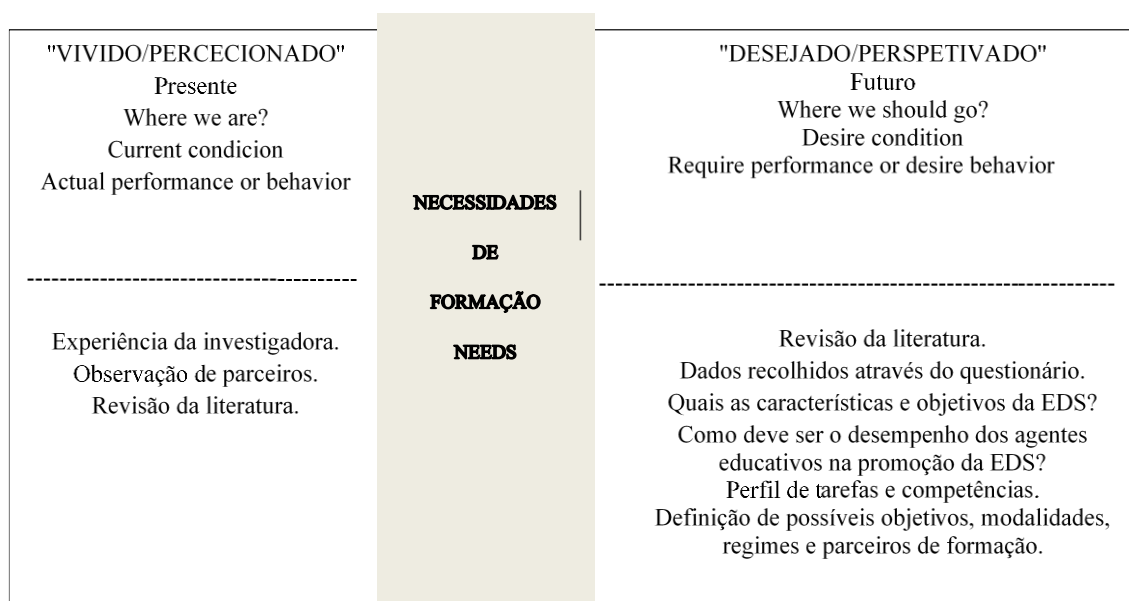
Partindo do pressuposto que a formação é o meio adequado a esta problemática, considerámos pertinente dar um contributo para o estudo das necessidades de formação dos agentes educativos em EDS que provocam esta discrepância.

Assim, no quadro deste estudo entendemos como necessidades de formação *o que* provoca a discrepância entre o *vivido* pelos agentes educativos e o *desejado* pela literatura e pelos próprios (Figura 14).

“As necessidades como discrepâncias decorrentes da divergência entre aquilo que é e aquilo que deveria ser.” (Stufflebeam, 1985, citado por Estrela et al., 1998)

Figura 14

Delimitação do conceito de necessidades de formação.



Fonte: elaborado pela autora

Os seguintes autores partilham esta definição.

Zabalza (1992, p.62) entende que uma necessidade é composta por uma “discrepância que se produz, entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou gostaríamos que fossem (necessidades individualizadas) e a forma como essas coisas são de facto”.

De Ketele et al.. (1994, pp.15-16) considera que “as necessidades de formação correspondem a lacunas ou desfasamentos entre o vivido e o desejável, suscetíveis de serem colmatados por uma formação adequada.”

Para Cardim (2009) as necessidades de formação são constituídas pela diferença entre o nível de desempenho desejável, exigido ou expectável para o exercício de uma profissão, e o desempenho real (nível de competências mobilizadas) considerado relativamente a um ou mais indivíduos.

Watkins et al.(2012) referem que as necessidades “representam comumente discrepâncias – frequentemente deficits – entre as suas ambições e os resultados do seu desempenho atual.”

3.2. Funções da Análise de Necessidades de Formação

No âmbito deste estudo entendemos a análise de necessidades de formação como “uma estratégia de planificação, capaz de produzir objetivos e fornecer informação útil para decidir sobre os conteúdos e atividades de formação”, com “uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detetadas” (Rodrigues & Esteves, 1993, p.20).

A análise de necessidades de formação permite conhecer as necessidades de formação de um ou mais indivíduos e dar-lhes respostas adequadas através de processos formativos.

De acordo com Rodrigues (2006, p.121) a análise de necessidades de formação pode ser vista como uma prática geradora de objetivos de formação, que legitima a planificação e as estratégias de formação.

A mesma autora considera ainda que as necessidades de formação são o ponto de partida mas também o ponto de chegada de uma política de formação que se pode designar contínua (Rodrigues, 2006, p.121). Esta é uma das perspetivas que assumimos neste estudo.

A análise de necessidades de formação pode e deve sustentar as decisões de planeamento de ações de formação de agentes educativos no âmbito da EDS, tendo em conta a realidade/contexto. Se possível, em simultâneo, deve assumir o papel de estratégia exploratória que leva à conscientização dos agentes educativos do que lhes faz falta para atingir com satisfação as metas que eles próprios definem enquanto seres pedagógicos e

sociais. Para a definição de metas é importante que os agentes educativos tenham conhecimento do que o sistema/ outros esperam de si.

Na tabela seguinte (tabela 12) apresentamos cinco objetivos de análise de necessidades de formação, que podem ser tidas em conta no âmbito de atividades de formação em EDS.

Tabela 12

Cinco objetivos de análise de necessidades de formação no âmbito de atividades de formação

Objetivos de análise de necessidades de formação
1. Ajustar os indivíduos à organização/ sistema, dando-lhes a ilusão de participar responsabilmente nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação (à mudança).
2. Satisfazer as suas lacunas, tornando o formando e os seus problemas e dificuldades no verdadeiro centro do processo formativo.
3. Analisar necessidades, produzir objetivos de mudança para os indivíduos, ou seja, produzir objetivos indutores de formação (Barbier e Lesne, 1986).
4. Expressar a necessidade, numa situação que a gera ou determina, mas também numa situação que viabiliza a consciencialização e expressão, verbal ou não da necessidade (pode ser durante o processo formativo).
5. Retraduzir para um contexto particular objetivos geralmente produzidos noutras instâncias (Barbier e Lesne, 1986).

Fonte: elaborado pela autora de acordo com Rodrigues e Esteves (1993, pp.11-35)

De seguida, de acordo com as mesmas autoras (Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35), apresentamos várias perspetivas/ linhas de orientação que importa conhecer no âmbito da análise de necessidades formação:

- A preocupação com a eficácia e o sucesso de processos de formação fez surgir um discurso em torno da análise de necessidades de formação.

- Ao conhecer as necessidades de formação de uma determinada população estamos a diminuir o grau de incerteza quanto ao que deve ser feito numa intervenção pedagógica.

- Tem-se verificado uma relação positiva com a eficácia da formação e com a satisfação que ela proporciona aos formandos (Mckillip, 1987 citado por Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35).

- Analisar necessidades significa conhecer os interesses, as expetativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento ótimo entre programa – formador – formando.

- Ninguém conhece melhor os problemas e as soluções alternativas do que aqueles que os experimentam.

- Através das representações e as perceções dos formandos, o formador apropria-se de um saber que lhe permitirá definir objetivos mais pertinentes para a formação.

- Envolver e co-responsabilizar os formandos na definição dos objetivos e na escolha de conteúdos e estratégias, diminui as resistências à formação e potencializa os seus efeitos (Piolat, 1980 citado por Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35).

- A eficácia de um processo formativo medida internamente marginaliza a adequação entre o sistema e as necessidades individuais e entre estas e as necessidades sociais, o que obriga a uma validação externa.

- Fazer coincidir a formação dada com a formação desejada, a “oferta” à “procura”, inspirada nas pedagogias centradas na pessoa, defende a participação do formando no processo formativo intrínseco, obtida através do envolvimento na deteção e análise dos seus interesses, problemas e aspirações.

- A análise de necessidades de formação não se esgota no momento em que se inicia a formação, tem uma função pedagógica, visando antes e durante a formação adequar esta ao que é esperado e desejado pela população concreta a formar (Cadou, 1974 citado por Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35).

- A expressão de necessidades tem como objetivo despertar novas necessidades, como tal a análise das necessidades não tem de ocorrer necessariamente antes da formação. Análise das necessidades de formação no interior do próprio processo, ao longo do mesmo. O formador apoia o formando na consciencialização dos seus problemas, dificuldades e interesses ao longo da formação. O formando passa de mero objeto da formação a um sujeito privilegiado sem o qual a mesma não teria valor.

- Não há necessidades em absoluto. O que há é uma expressão de uma necessidade por um indivíduo num dado contexto situacional. Expressar uma necessidade é, para declarar uma intenção de ação e de mudança, ou seja, uma necessidade traduz-se sempre num objetivo (Barbier e Lesne, 1986 citados por Esteves & Rodrigues, 1993, p.11-35).

- A análise de necessidades de formação não pode reduzir-se a um questionamento externo ou a uma sondagem estatística de preferências ou dificuldades.

- As necessidades explicitadas, não são muitas vezes mais do que ecrãs das verdadeiras necessidades, latentes, não ditas, mais profundas e mais autênticas (Piolat, 1980 citado por Esteves & Rodrigues, 1993, p.11-35).

- A expressão das necessidades pelo próprio, apresenta algumas limitações. Tendência para expressarem estereótipos e modas. As dificuldades, interesses, motivações, necessidades por eles verbalizadas aproximam-se frequentemente das propostas habitualmente feitas na instituição onde se encontram para se formar (ou para serem formados). E muitas vezes são vagas, imprecisas e indefinidas (Charlot, 1976, citado por Esteves & Rodrigues, 1993, p.11-35).

3.3. Métodos e instrumentos de análise de necessidades de formação

Existem várias estratégias de operacionalização da análise de necessidades de formação.

A adequação e eficácia de métodos, técnicas e instrumentos de análise de necessidades de formação dependem do estudo, dos objetivos, dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis.

Os modelos mais conhecidos e usados diferem por sete razões (Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35):

- Pelo conceito de necessidade que tomam como ponto de partida;
- Pelo papel atribuído aos intervenientes no processo de identificação e avaliação das necessidades;
- Pelos critérios usados, internos e externos ao sistema;
- Pelo facto de se centrarem na sobrevivência dos sistemas ou na procura de potenciais soluções para os problemas;
- Pelo grau de confiança e validade;
- Pelos instrumentos e técnicas usados;
- Pelo desenvolvimento concedido a cada uma das etapas do processo de deteção.

Mckillip (1987) citado por Rodrigues e Esteves (1993, pp.26-29) apresenta três modelos de análise de necessidades:

1. Modelo das discrepâncias, no qual se definem objetivos, medem resultados e se identificam discrepâncias entre o desejável e o real.
2. Modelo de marketing, as necessidades são equivalentes a preferências, inspirado nos princípios do marketing, a análise de necessidades por parte da organização

tem em vista a satisfação do cliente, para isso precisa do feedback sobre as suas preferências.

3. Modelo da tomada de decisão, que consiste num modelo cujo grande objetivo assenta em facilitar a decisão, dando diretivas sobre o modo como poderá ser tomada.

O modelo de discrepâncias é um dos modelos mais utilizados na análise de necessidades de formação. Entre outras limitações, a identificação das discrepâncias não garante em si mesma a pertinência relativamente às necessidades reais dos indivíduos. Por isso, deve ter-se em conta o maior número de intervenientes no processo educativo (formandos, formadores, responsáveis da formação, sociedade) (Kauffman, 1973 citado por Rodrigues & Esteves, 1993, pp.26-29).

D'Hainaut (1979) citado por Rodrigues e Esteves (1993, p.30) sugere um modelo de diagnóstico de necessidades que se desenvolve ao longo de quatro fases:

1. Diagnóstico das necessidades humanas - pesquisa das necessidades consciencializadas e expressas mas também daquelas que se encontram ocultas.
2. Diagnóstico da “procura” em relação com o sistema - estabelecimento de papéis e funções dos interessados.
3. Tomada de decisão sobre as necessidades e a procura - decidir quais as necessidades que devem ser satisfeitas, conta-se com a opinião dos interessados a fim de se obter uma posição comum.
4. Especificação das exigências de formação – determinação de saberes, saber fazer e saber ser.

Na figura seguinte (Figura 15) apresentamos cinco etapas de análise de necessidades de formação. Neste estudo percorremos as três primeiras etapas.

Figura 15*Etapas de análise de necessidades de formação*

1. Fundamentação Caracterização do cenário real e definição do cenário desejável/ possível.	2. Design Definição de etapas, métodos e técnicas. Seleção/ elaboração de instrumentos.	3. Desenvolvimento Aplicação e utilização dos métodos, técnicas e instrumentos.	4. Implementação Utilização e divulgação dos resultados/ dados obtidos.	5. Avaliação Apuramento do novo cenário. Identificação de mudanças.
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora

Seadham (1980) apresenta uma tipologia de técnicas para proceder à análise de necessidades: a observação, entrevista, o questionário, materiais impressos, registos e relatos.

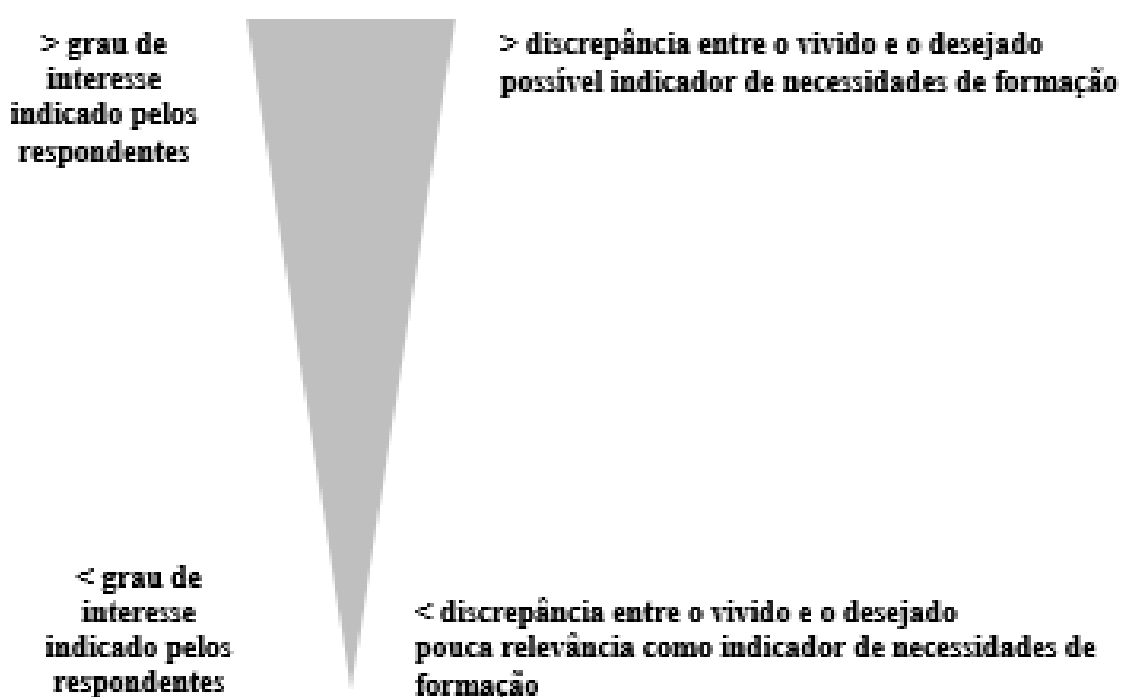
Neste estudo utilizámos o inquérito por questionário como instrumento de análise de necessidades de formação. O mesmo foi elaborado fundamentalmente com base na literatura e permite conhecer o grau de interesse indicado por uma amostra de agentes educativos relativamente a possíveis objetivos, modalidades e regimes de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS. Recolhemos ainda dados para conhecermos a preferência dos respondentes relativamente a parceiros em possíveis atividades de formação de EDS. A fundamentação e a construção do questionário será abordada na metodologia deste estudo, no quinto capítulo, assim como as suas limitações.

Uma das vantagens da utilização do questionário neste tipo de estudo é a de abrir horizontes para a consciencialização do respondente sobre as suas necessidades de formação. O preenchimento do questionário ajuda o inquirido a tomar consciência e a refletir sobre si próprio, sobre os outros e sobre o contexto em que atua. Estes aspetos podem facilitar a identificação das suas necessidades de formação e dão mais significado aos resultados do questionário.

Mas de que forma entendemos que o grau de interesse e a preferência indicados pelos respondentes podem contribuir para compreender a discrepância entre o *vivido* e o *desejado*? De que forma o grau de interesse e a preferência manifestados pelos respondentes podem ser indicadores das necessidades de formação? (Figura 16)

Figura 16

Relação entre o grau de interesse, a discrepância entre o vivido e o desejado e a existência de necessidades de formação



Fonte: elaborado pela autora

No contexto deste estudo pressupomos que um elevado grau de interesse indicado pelos respondentes perante um possível objetivo de formação, pode ser indicador de uma maior discrepância entre o *vivido* e o *desejado* e pode ser um indicador de necessidades de formação. A manifestação de uma determinada preferência também poderá ter esses mesmos significados.

Esta abordagem enquadra-se fundamentalmente no modelo das discrepâncias de Mckillip (1987 citado por Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35). No entanto, atendendo que privilegiámos os interesses/preferências dos agentes educativos na análise de necessidades de formação, também podemos enquadrar este estudo numa perspetiva semelhante à do modelo de marketing de Mckillip (1987 citado por Rodrigues & Esteves, 1993, pp.11-35), em que há objetivo de “satisfazer o cliente” com um plano formativo, neste caso o cliente é o agente educativo ou o próprio sistema.

A ordenação de objetivos de formação de acordo com o grau de interesse indicado pelos respondentes, apresentado no final deste estudo (capítulo 6), ajudará a priorizar a colmatação de necessidades de formação.

Temos consciência de que o grau de interesse pode ser também apenas indicador de um gosto, ou da necessidade da organização ou de outros e não do próprio. Um interesse pode ser apenas isso, um mero interesse. Num determinado item do questionário o respondente pode indicar elevado interesse porque gosta ou porque considera que é a resposta correta e não por ser efetivamente uma necessidade sua (e o contrário também é verdade), o respondente pode indicar muito interesse porque acha importante/pertinente para a sua organização ou colegas mas não ser uma necessidade sua individual, pode também indicar pouco interesse por desconhecimento sobre um tema ou por não ter consciência das suas próprias necessidades.

Ao optarmos por uma abordagem com base no grau de interesse sabíamos que estávamos num plano limitado para a análise de necessidades de formação dos agentes educativos em EDS. Por isso, e com base no instrumento utilizado, será mais adequado dizermos que este estudo dá um maior contributo para *fazer emergir* as necessidades de formação do que para *identificar* as mesmas, no que diz respeito à investigadora e aos inquiridos. Entendemos que o facto do questionário ter sido construído maioritariamente

com itens de resposta fechada, limitação que assumimos no capítulo da metodologia (capítulo 5), contribui para facilitar aos inquiridos a consciencialização das suas necessidades de formação. O questionário foi construído de acordo com a literatura, com recomendações de autores, organizações e especialistas em EDS, no exercício de responder ao questionário, na confrontação com os itens, o agente educativo pode ganhar consciência das suas necessidades.

No entanto, assumimos que serão necessárias no futuro outras metodologias para assegurar a confluência entre o grau de interesse e as necessidades de formação dos agentes educativos em EDS.

4. CONCELHO DE LOURES E A EDS

Neste capítulo abordamos a importância do conhecimento e da caracterização do território e das suas atividades educativas para a análise de necessidades de formação em EDS. Procedemos ainda à identificação dos agentes educativos do Concelho de Loures e das suas possíveis funções no âmbito da EDS.

4.1. Caracterização do território, atividades educativas e a EDS

De acordo com o *Guia Agenda 21 local* (APA, 2007, p.1), o diagnóstico do território para a elaboração de planos de ação para a sustentabilidade local deve contemplar quatro dimensões: social, cultural, económica e ambiental.

O diagnóstico é composto essencialmente por uma fase de recolha, análise e compilação de informação, consubstanciada numa análise bibliográfica e exaustiva em diversas vertentes (sócioeconómica, ambiental, cultural, etc.), bem como na observação direta e no conhecimento profundo do território. A componente mais importante do diagnóstico advém dos contributos obtidos através da participação da população e atores locais, na identificação das vocações do território, das suas potencialidades e fragilidades. (Schmidt et.al, 2005 citado em APA, 2007)

Na tentativa de respondermos a esta recomendação apresentamos no Anexo 2 uma caracterização do Concelho de Loures que pretende contribuir para o diagnóstico no que diz respeito à sustentabilidade neste território e poderá ser útil para a definição de estratégias de EDS, nomeadamente a planificação da formação dos agentes educativos. Temos consciência que se trata apenas de uma compilação e replicação de dados retirados do site da Câmara Municipal de Loures, nomeadamente, do *Atlas do Concelho* (consultado a 31.5.2020). Incluiu ainda dados pontuais que resultam da nossa observação direta e do conhecimento que temos sobre este território. A caracterização foi elaborada de acordo com as quatro dimensões da sustentabilidade apontadas pela Agenda 21 local: social, cultural, económica e ambiental.

Importa salientar que as variáveis dos territórios educativos e a evolução do conceito de DS justificam a pertinência de processos de diagnóstico contínuos e frequentes.

Também o levantamento e o conhecimento de atividades educativas são fundamentais para a planificação da formação dos agentes educativos do Concelho de Loures, contribuem para:

- O diagnóstico do território em termos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável;
- A caracterização da ação dos seus agentes educativos;
- e a planificação da sua formação.

Falta uma cartografia de dados locais sobre o Desenvolvimento Sustentável (ambientais, sociais e económicos), com a participação das escolas/ alunos, em articulação e validação por parte das universidades e outras instituições oficiais, contribuiria para o estudo e soluções eficientes e inovadoras para problemas locais concretos. Luísa Schmidt (CNE, 2011, pp.57-75)

Para colmatar esta falta, mencionada por Schmidt (CNE, 2011, pp.57-75), também verificada no Concelho de Loures, apresentamos no Anexo 3 uma compilação de exemplos e informação sobre atividades educativas do Concelho de Loures consultados principalmente na página web da Câmara Municipal de Loures (Sites consultados a 31.5.2020). Esta compilação inclui ainda algumas informações que resultam da nossa vivência pessoal e profissional neste território.

Importa frisar, que muitas outras atividades educativas ficaram de fora deste levantamento, promovidas intencionalmente ou não, por outros agentes educativos, que não a Câmara Municipal de Loures. Parece-nos importante que futuramente a Autarquia compile e organize informação sobre essas atividades, como forma de caracterizar a EDS no Concelho.

No entanto, consideramos esta nossa opção bastante abrangente, uma vez que engloba uma grande parte das atividades educativas do Concelho e grande parte delas envolvem outros agentes educativos deste território, nomeadamente as escolas. Inspirados pelo *Guia de respostas educativas de Loures 2019-2020*, organizámos as atividades educativas em 5 temas aglutinadores: ambiente, cultura/ património, educação para a cidadania, saúde, intervenção para a violência doméstica. Consideramos ainda um sexto tema onde incluímos outras atividades educativas fora destes temas (Anexo 3).

4.2. Agentes educativos e a EDS

For a community or a nation, implementing ESD is a huge task. Fortunately, formal education does not carry this educational responsibility alone. The nonformal educational sector (e.g., nature centers, nongovernmental organizations, public health educators, and agricultural extension agents) and the informal educational sector (e.g., local television, newspaper, and radio) of the educational community must work cooperatively with the formal educational sector for the education of people in all generations and walks of life. Because ESD is a lifelong process, the formal, nonformal, and informal educational sectors should work together to accomplish local sustainability goals. In an ideal world, the three sectors would divide the enormous task of ESD for the entire population by identifying target audiences from the general public as well as themes of sustainability. They would then work within their mutually agreed upon realms. This division of effort would reach a broader spectrum of people and prevent redundant efforts. (McKeown, 2002, p.16)

A promoção da EDS num território prevê várias aprendizagens ao longo da vida, num quadro alargado e diverso de âmbitos e agentes educativos, complementares e interligados, de educação formal, não formal e informal.

Para este estudo considerámos agentes de Educação para o Desenvolvimento Sustentável do Concelho de Loures todos aqueles que promovem, intencionalmente ou não, processos de educação; que promovem ou podem vir a promover a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e desempenham ou podem vir a desempenhar múltiplas funções, nomeadamente: definição de políticas, planeamento de programas, financiamento e implementação de ações, investigação, avaliação, promoção e divulgação.

A distinção entre “quem promove a educação” e quem “beneficia da educação” torna-se difícil, tendo em conta uma educação ao longo da vida e uma abordagem participativa e multidirecional. “Quem beneficia da educação” torna-se “quem promove a educação”. E “quem promove a educação” passa necessariamente por processos contínuos de aprendizagem, respondendo permanentemente a novos desafios (ENED 2018-2022).

A ação dos agentes de Educação para o Desenvolvimento Sustentável pode visar os seguintes objetivos: Sensibilização, consciencialização e mobilização, Ação pedagógica e Concertação para a melhoria das políticas (ENED 2018-2022):

Sensibilização, consciencialização e mobilização - A sensibilização caracteriza-se por uma orientação genérica para a mudança de comportamentos, atitudes e valores, destinando-se à população em geral ou a grupos específicos e visa ser o primeiro passo para a consciencialização das cidadãs e dos cidadãos relativamente à injustiça, à desigualdade, à discriminação, e à falta de solidariedade no mundo global no qual todos e todas vivemos, permitindo gerar um maior compromisso social para com a transformação social, nomeadamente através da mobilização dos cidadãos e das cidadãs.

Ação pedagógica - Dirige-se potencialmente a todas as pessoas, entidades e grupos formais e informais e visa promover leituras críticas sobre questões de desenvolvimento, nomeadamente sobre as causas e consequências das desigualdades sociais locais e globais, num contexto de interdependência, assim como visa mobilizar para a transformação dessas realidades.

Ações pedagógicas implicam conhecer, refletir, problematizar, encontrar ou criar propostas alternativas para as situações ou modelos que reproduzem a injustiça e tentar concretizar essas mesmas propostas. Implica um envolvimento ativo dos sujeitos na revisão das suas perspetivas e práticas.

Concertação para a melhoria das políticas- Dirige-se a quem tem o poder de decisão (político, económico, social, religioso, entre outros), tanto ao nível local, como nacional e internacional. Procura fornecer argumentos a pessoas ou instituições com poder para tomar decisões significativas, de modo a que possam mudar as políticas vigentes ou em preparação, no sentido de promover a justiça, a igualdade, a não discriminação, a equidade e a solidariedade no contexto local e global.

As formas de intervenção referidas não são estanques, podendo ser complementares e desenvolverem-se de forma interligada. Distinguem-se

essencialmente pelos seus objetivos diretos, os âmbitos em que decorrem e os potenciais públicos a que se destinam.

De seguida, apresentamos a Tabela 12 com cinco grupos de agentes educativos, que consideramos que são, intencionalmente ou não, agentes de Educação para o Desenvolvimento Sustentável no Concelho de Loures, e procuramos distingui-los pelas suas funções. Cingimo-nos a agentes educativos cuja ação ou espaço físico, total ou parcial, se encontra dentro dos limites geográficos do Concelho de Loures, embora saibamos que outros fora desses limites também contribuem para a EDS deste Concelho. Tivemos em conta a transversalidade da EDS na identificação dos agentes educativos.

Os exemplos que apresentamos foram recolhidos, na sua maioria, numa pesquisa em várias fontes do Concelho, nomeadamente no site da Câmara municipal de Loures e outros resultaram do conhecimento que temos da região com base na nossa vivência profissional e pessoal.

É importante frisar que nem sempre se verifica uma separação estanque entre os âmbitos educativos e, por isso, não categorizamos os agentes educativos de acordo com o seu âmbito de atuação (formal, informal e não formal). Uma mesma iniciativa de EDS pode desenvolver-se em vários âmbitos educativos. O mesmo se aplica às funções, que apresentamos no quadro seguinte e que fizemos corresponder a cada grupo de agentes educativos. Cada agente educativo pode desempenhar diversas funções. Uma função pode ser desempenhada por vários agentes educativos, por exemplo a promoção e a divulgação pode ser desempenhada quer por uma escola, por uma autarquia ou por um jornal local.

Na tabela seguinte (Tabela 13) apresentamos os principais agentes educativos do Concelho de Loures e algumas das suas possíveis funções.

Tabela 13*Principais agentes educativos do Concelho de Loures*

Agentes educativos do Concelho de Loures		Funções
Escolas e comunidades educativas, incluindo todos os níveis e ciclos de educação, ensino e formação. Organizações não governamentais (ONG's), Organizações da Sociedade Civil (OCS) e movimentos sociais.	<p>Rede de estabelecimentos de ensino (público e privado) do pré-escolar, ensino básico e secundário.</p> <p>Estabelecimento de Ensino superior: Campus tecnológico e nuclear do Instituto superior técnico – Bobadela.</p> <p>Equipas multidisciplinares. ?</p> <p>Centros de formação das associações de escolas: CFAE da Zona Oriental do Concelho de Loures, CFAE Cenfores.</p> <p>Centro de formação profissional/ Centros qualifica IPTRANS, CENFIC e CEPRA.</p> <p>Universidades sénior – Academia dos saberes.</p> <p>Instituto de emprego e formação profissional de Loures.</p> <p>Loures inova – associação para a inovação e capacitação empresarial de Loures.</p> <p>ADAL - Associação de Defesa do Ambiente de Loures.</p> <p>Cooperativa agrícola de Loures.</p> <p>Associações de bombeiros.</p> <p>Proteção civil de Loures.</p> <p>Associações de pais.</p> <p>ATL's.</p> <p>Associações locais, grupos recreativos.</p> <p>Paróquias.</p> <p>Escuteiros.</p> <p>Clubes e instalações de desporto e lazer.</p> <p>PSP-Escola segura.</p> <p>Rede de bibliotecas.</p> <p>Conselhos Eco-Escolas.</p> <p>Museus</p>	Planeamento e implementação de ações, investigação, avaliação, produção de conteúdos e desenvolvimento curricular.
Órgãos de soberania e Administração pública à escala, local, regional e nacional. Partidos políticos e movimentos políticos.	<p>Câmara Municipal de Loures – Departamento de educação, divisão de educação e planeamento educativo, departamento do ambiente, centro de educação e sensibilização ambiental.</p> <p>Juntas de freguesia.</p> <p>Conselho municipal de educação.</p> <p>Conselhos gerais de escolas.</p>	Participação no processo de definição de políticas, planeamento de programas, produção de conteúdos e recursos, planeamento e implementação de ações, investigação, avaliação, promoção e divulgação.

Agentes educativos do Concelho de Loures		Funções
		Definição e aprovação de políticas, planeamento e implementação de programas e ações, avaliação, promoção e divulgação, financiamento. Definição de políticas, promoção e divulgação.
Empresas e organizações empresariais.	VALORSUL-valorização e tratamento de resíduos urbanos. SIMAR-serviços intermunicipalizados de água e resíduos. Hovione Azimute radical.	Financiamento
Fazedores de opinião.	Revista eLRS – Educação em Loures. Canal digital – Loures sustentável. Jornal Notícias de Loures. Jornal de Camarate. Comércio local e centros comerciais, por exemplo Loures shopping.	Promoção e divulgação.
Rede de família e amigos.	--	Implementação de ações, sensibilização,

Fonte: elaborado pela autora de acordo com a tipologia de agentes educativos apresentada na ENED 2018-2022

Luísa Schmidt (2011, pp.57-75) refere-se às escolas, autarquias, media, mercado e ONG's como áreas de intervenção com efeito multiplicador da EDS e fundamenta:

As escolas, de diferentes graus e tipos de ensino, como lugares decisivos de formação, são as infraestruturas mais adequadas a funcionar como portais de entrada da DEDS. Mas também são cruciais para disseminar novos valores e práticas a outros grupos sociais. Alguns estudos têm demonstrado a capacidade das crianças e adolescentes funcionarem como “correntes de transmissão” de novas práticas para os adultos (Bartiaux, 2009; Correia et al., 2011). Tal não dispensa, no entanto, trabalhar com grupos de jovens do final do secundário e de estudantes universitários (Schmidt, Nave e Guerra, 2010). Fazer a ligação entre as escolas e universidades é uma questão crucial e, neste aspeto, tem havido algumas boas notícias: por exemplo, o projeto Eco-Escolas estendeu-se às universidades. Outra área de atuação prioritária são as autarquias, uma vez que representam o nível de poder político mais próximo dos cidadãos, possibilitando-lhes uma intervenção pública mais ativa nos processos de decisão, de planeamento e de gestão à escala local. À medida que se afasta a escala de decisão para lugares mais crípticos, as pessoas sentem menor capacidade de intervenção nas políticas nacionais, tornando-se mais legível e praticável uma participação à escala próxima. Em alguns estudos verifica-se que os portugueses reconhecem a sua

capacidade de intervenção ao nível local – veja-se o aumento do número de Agendas 21 Locais e de orçamentos participativos (Schmidt, Nave e Guerra, 2006; Guerra, 2011). Outro campo importante são os meios de comunicação social, na medida em que eles intervêm de forma decisiva no processo educativo. Na sociedade comunicacional em que vivemos não se pode pensar que as escolas são o único palco formativo, ou mesmo por vezes o principal, pois elas estão cada vez mais rodeadas de dispositivos de comunicação que, tantas vezes, contrariam até o próprio processo educativo escolar. Sendo assim, nenhum programa pedagógico pode apoiar-se exclusivamente no ensino formal e descurar o campo mediático, incluindo os novos media. Estes funcionam como agentes ativamente intervenientes no processo educativo, e como ‘cadeia alimentar mental’ de influência social determinante. Depois, também é importante chegar às empresas e especificamente ao mercado, como espaço de troca de grande alcance de influência, tanto no consumo (sendo fundamental o acesso à informação de consumidores), como na produção (sendo fundamental a transparência sobre os processos de produção e as práticas mais sustentáveis). Hoje o tema do consumo assume ainda maior relevância, já que as economias emergentes passaram a exercer um peso crescente no mercado e uma pressão determinante sobre os recursos - alimentares, energéticos e naturais. Em seis anos o panorama mundial a este nível, com as chamadas economias emergentes, alterou-se de forma radical e tornou-se um problema premente com que teremos que lidar a curto prazo. Finalmente as ONG são atores fundamentais em todo o processo de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, podendo dar um contributo destacado em três áreas fundamentais: mobilização de parceiros diversificados; sensibilização e educação de públicos-alvo; elaboração de pareceres técnicos nas mais diversas áreas de intervenção. Para assegurar uma maior eficácia e visibilidade da DEDS propunha-se criar uma plataforma de ONG, com chancela da UNESCO, que serviria como ponto focal de divulgação e mobilização para uma participação ativa e informada.

5. METODOLOGIA

Neste capítulo começamos por descrever as várias etapas do estudo, de seguida explicitamos as questões e os objetivos que nortearam o nosso trabalho. Fundamentamos ainda a escolha do inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. Por fim, apresentamos as principais limitações deste estudo.

5.1. Etapas, questão de investigação e objetivos do estudo

Consideramos que este estudo resultou de um conjunto de 9 etapas (Tabela 14).

Tabela 14

Descrição das etapas do estudo

Etapas	Descrição
1	Surgimento da motivação Identificação do problema Definição dos objetivos
2	Validação do problema e dos objetivos Pesquisa e análise documental Contactos com especialistas e parceiros Definição de fases e calendarização Definição metodológica
3	Pesquisa e análise documental 1ª versão do enquadramento teórico
4	1ª versão do questionário
5	Pré-testes do questionário
6	Reformulação do questionário – 2º versão do questionário 2ª versão do enquadramento teórico
7	Versão final do questionário e aplicação
8	Organização, tratamento e interpretação dos dados Versão final do enquadramento teórico Elaboração das conclusões do estudo
9	Apresentação, divulgação e utilização dos resultados

Fonte: elaborado pela autora

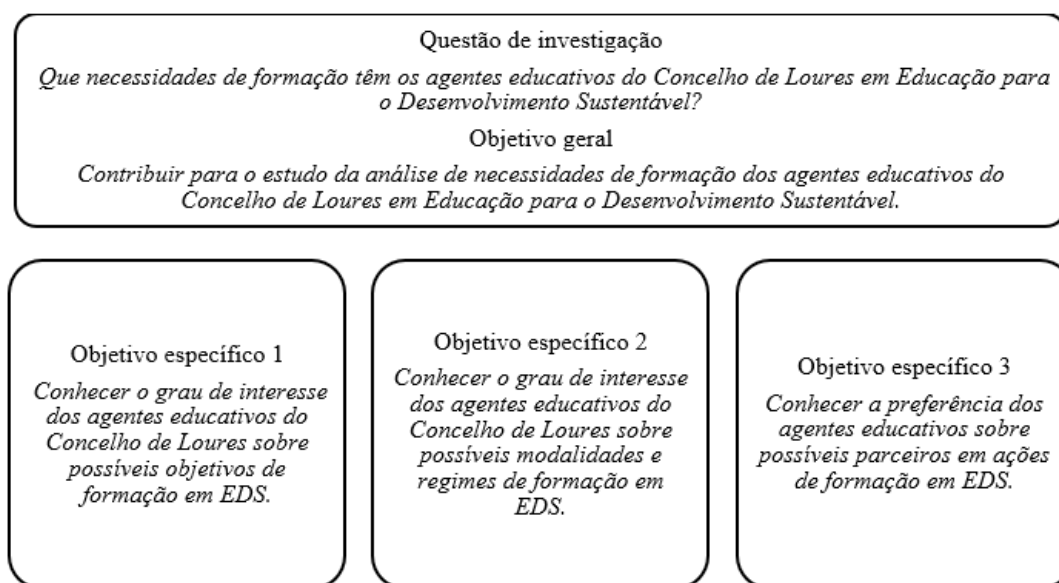
A motivação para este estudo surgiu no contexto da atividade e do território profissional da investigadora. A problemática da formação em EDS dos agentes educativos, destacada por vários autores e documentos orientadores, é percecionada pela autora deste estudo, também relativamente aos seus pares. Daí resultou a seguinte questão de investigação: *Que necessidades de formação têm os agentes educativos do Concelho de Loures em Educação para o Desenvolvimento Sustentável?*

Iniciámos este estudo com a certeza de que esta questão é ambiciosa e precisa de um estudo de investigação mais prolongado no tempo e mais rigoroso em termos metodológicos do que este que aqui apresentamos.

Depois da identificação do problema, definimos os objetivos do estudo que apresentamos no diagrama seguinte (Figura 17).

Figura 17

Questão de investigação e objetivos do estudo



Fonte: elaborado pela autora

Face aos objetivos previstos, foi elaborada uma calendarização das várias etapas do estudo e definidas as opções metodológicas, delineando um estudo quantitativo descritivo.

Para validar a pertinência deste estudo e a sua problemática, adotámos a metodologia da análise documental e alguns contactos com especialistas e parceiros.

Como resultado da pesquisa documental e bibliográfica destacamos a completa cronologia de acontecimentos nacionais e internacionais relacionados com a EDS (Anexo 1). Foi por onde começámos e foi a partir daqui que fomos ao encontro da maioria da bibliografia consultada.

Relativamente aos contactos com especialistas e parceiros, destacamos os contactos com a Câmara Municipal de Loures no sentido de enriquecer o enquadramento teórico e validar algumas informações. No entanto, o contacto não foi bem sucedido, uma vez que não recebemos resposta, não houve colaboração dentro do tempo que o estudo foi realizado.

No que diz respeito ao instrumento utilizado para a recolha de dados, optámos pelo inquérito por questionário, cuja fundamentação apresentamos em 5.2. Seleccionamos o Google forms para partilhar o questionário, uma vez que esta ferramenta permite uma partilha apelativa, fácil e rápida com os inquiridos e organiza automaticamente a maioria dos dados em gráficos e tabelas.

Demos continuidade à pesquisa e análise documental sobre o tema. A princípio consultámos principalmente documentos/ trabalhos elaborados por entidades relacionadas com a área da educação, a partir dos quais adquirimos conhecimento sobre o tema e encontrámos fundamentação para a problemática em estudo. Seguiu-se a organização da informação recolhida que se traduziu na primeira versão do enquadramento teórico.

Com base na informação recolhida na fase anterior, foi elaborada uma primeira versão do questionário que resultou de vários documentos preparatórios, por exemplo o documento Anexo 4, elaborado com base no referencial de competências que consta de *Integrating Education for Sustainable Development (ESD) in Teacher Education in South-East Asia. A Guide for Teacher Educators* (UNESCO, 2018, pp.19,63). Este documento revela o trabalho de redação de competências (traduzidas para a língua portuguesa) e redação de experiências formativas que poderiam levar ao seu desenvolvimento.

Utilizamos ainda o quadro de competências apresentado em *Learning for the future, competencies in education for sustainable development* (UNECE, 2012, pp.14,15), quadro muito completo e mencionado por vários autores que nos serviu de inspiração.

Nesta fase sentimos necessidade de realizar também uma pesquisa bibliográfica sobre inquéritos por questionário, assim como pesquisar sobre várias opções digitais para a sua aplicação.

A primeira versão do questionário foi enviada para validação por correio eletrónico para quatro agentes educativos. Com base no resultado da validação, o questionário foi revisto e reformulado. Nesta fase, adaptámos de Carmo e Ferreira (2008) uma check list que nos permitiu chegar a uma versão final do questionário.

Após a validação e reformulação, o questionário foi enviado por correio electrónico a uma amostra de agentes educativos do Concelho de Loures, disponibilizado através do Google forms.

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSduFhHzf8V4gYpQtETAHi4yyfn8J6wlGI1vSnWLTnB1aWpCLw/viewform?usp=sf_link

Foi dirigido aos destinatários do e-mail um texto de sensibilização para a problemática em estudo (Anexo 9).

Seguiu-se a organização dos resultados/dados da aplicação do questionário e foi concluída a fundamentação teórica. Após a elaboração das conclusões do estudo, pretendemos partilhar os resultados com a comunidade científica e a comunidade local.

5.2. Inquérito por questionário

Tendo em conta os objetivos deste trabalho, as skills da investigadora, o tempo disponível para a realização do estudo e o contexto atual de pandemia, o instrumento escolhido para a recolha de dados foi o inquérito por questionário, principalmente por

uma questão de rapidez na sua elaboração, aplicação e análise de resultados, e também por permitir abranger um número relevante de indivíduos inquiridos

Acreditamos ainda que o questionário contribui para a consciencialização dos próprios agentes educativos quanto às suas necessidades de formação, nomeadamente quando são confrontados com possíveis objetivos, modalidades, regimes e parceiros de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.

Importa referir que os objetivos de formação indicados no questionário foram elaborados de acordo com a literatura, ou seja, o que o sistema, autores e organizações consideram desejável num plano de formação para agentes educativos com vista ao desenvolvimento de competências em EDS.

O inquérito por questionário exige especial atenção na sua elaboração, uma vez que ao contrário da entrevista, não há hipótese para esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição. Investimos por isso na pesquisa de documentos e bibliografia de referência no âmbito da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e na análise documental.

A orientação metodológica deste estudo foca não só nas necessidades dos agentes educativos mas também se preocupa em encontrar um equilíbrio entre as necessidades dos agentes educativos e as exigências do sistema.

Para a validação do questionário, efetuámos alguns contactos com especialistas e parceiros e realizámos a pré-testes recorrendo a quatro agentes educativos.

Na versão final do questionário tivemos em conta a seguinte check list adaptada de Carmo e Ferreira (2008).

- Frases com linguagem adequada ao inquirido, objetivas e, sempre que possível, curtas, tanto nas instruções como nos itens;
- Apresentação do investigador;

- Instruções de preenchimento claras;
- Grafismo apelativo e credível;
- Número de perguntas não exagerado;
- Sistema de perguntas bem organizado;
- Maioria das perguntas de resposta fechada;
- Opções de resposta com grande amplitude;
- Perguntas relevantes relativamente à experiência do inquirido;
- Perguntas de identificação;
- Perguntas de informação;
- Incluir opção “não sei/ outra resposta”;
- Prevenção de não resposta;
- Realizar validação (pré testes) com agentes educativos;
- Aplicar o questionário em momento oportuno;
- Utilizar um canal de comunicação rápido que permita uma pré organização

e tratamento de dados.

De acordo com a reduzida dimensão do questionário considerámos não ser necessária a introdução de perguntas de descanso ou de preparação e perguntas de controlo.

5.2.1. Construção e estrutura do inquérito por questionário

O questionário, construído de raiz para este estudo com base na literatura consultada, é composto por um texto de introdução, 26 itens de resposta fechada e um de resposta aberta, organizados em 5 secções que descrevemos de seguida.

No texto de introdução é feita uma breve apresentação da autora deste estudo e são explicitados os principais objetivos do mesmo. Partindo do pressuposto que alguns inquiridos não têm conhecimento ou têm pouco conhecimento sobre o conceito de EDS

optámos por introduzir uma breve definição de EDS. Os estudos de Sá (2008) e Gomes (2012) corroboram este pressuposto relativamente aos professores do Ensino Básico.

⇒ Secção I

Itens 1 a 5 – Percurso de formação inicial e situação profissional atual.

Objetivo: recolher alguns dados que permitam caracterizar o percurso de formação inicial e a situação profissional atual dos respondentes.

Composta por 5 itens: Habilitações literárias, Área de formação inicial, Entidade onde desempenha a sua principal atividade como agente educativo, Atividade como agente educativo, Especificação da opção “outra atividade” (resposta aberta).

⇒ Secção II

Itens 6 a 13 – Interesses relativamente a possíveis objetivos de atividades de formação em EDS.

Composta por 8 itens:

Compreender conceitos básicos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a sua evolução histórica e desenvolver competências gerais em sustentabilidade; Conhecer e compreender os problemas e as potencialidades ambientais, sociais, económicas e políticas, a nível local, nacional e internacional; Aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Desenvolver competências para planificar atividades transversais e interdisciplinares, que promovam uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável; Conhecer, analisar e refletir sobre políticas locais, nacionais e internacionais (Ex. legislação, projetos, referenciais, documentos de planeamento); Conhecer e articular com outros elementos da comunidade local (Ex. agentes educativos, população adulta, empresários, decisores locais, monitores, investigadores, especialistas, técnicos, políticos); Conhecer as instituições e o seu funcionamento (Ex. instituições locais,

nacionais e internacionais: empresas, universidades, autarquias, ONG's, associações); Desenvolver competências éticas e de cidadania.

Objetivo: recolher dados sobre os interesses do respondente relativamente a possíveis atividades de formação que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em EDS. O grau de interesse que o agente educativo indica relativamente a possíveis atividades de formação, fornece-nos dados importantes relativamente às suas necessidades de formação e contribui para a definição de futuras e adequadas atividades de formação.

Os itens desta secção do questionário (Itens 6 a 13) foram redigidos principalmente com base no quadro de competências para professores em EDS apresentado em *Integrating Education for Sustainable Development (ESD) in Teacher Education in South-East Asia. A Guide for Teacher Educators* (UNESCO, 2018, pp.19,63). Optamos por usar este quadro de competências como referência, pois concluímos que integra vários outros quadros de competências em EDS que analisamos e por ser resultado de trabalhos de pesquisa e investigação recentes. Utilizamos ainda o quadro de competências apresentado em *Learning for the future, competencies in education for sustainable development* (2012, UNECE pp.14,15), quadro muito completo e mencionado por vários autores que serviu como inspiração para aperfeiçoarmos o vocabulário do questionário. Sabemos que corríamos o risco de que a linguagem utilizada pudesse ser inadequada à realidade do nosso país, no entanto a validação do pré-teste permitiu validar a clareza da tradução que fizemos. Além disso através de bibliografia portuguesa constatámos que as competências indicadas nos referidos quadros vão ao encontro de algumas das recomendações de autores e documentos portugueses. A tradução/ adaptação do quadro de competências foi feita de modo ser entendida por vários agentes educativos.

⇒ Secção III

Itens 14 a 23 – Modalidades de formação.

Objetivo: recolher dados sobre os interesses do respondente relativamente a possíveis modalidades de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Composta por 10 itens: Curso de formação, Oficina de formação/workshop, Estágio, Projeto, Círculo de estudos, Palestra, Coaching, Tertúlia dialógica, Programa de formação internacional e Ação de formação de curta duração.

Nesta secção optámos por clarificar a maioria das modalidades de formação, uma vez que partimos do pressuposto que os inquiridos poderiam não estar familiarizados com as especificidades das mesmas.

Nos itens 14 a 27, as modalidades e regimes de formação foram definidos com base no Regulamento para acreditação e creditação de ações de formação contínua (CCPFC, 2016). Os itens coaching, tertúlia dialógica e programas internacionais foram incluídos por considerarmos que são modalidades de formação que têm cada vez mais procura e se adequam ao desenvolvimento de competências no âmbito da EDS.

Na maioria destes itens, optámos por apresentar uma breve descrição, partindo do pressuposto que alguns dos inquiridos possam não estar familiarizados com os mesmos.

⇒ Secção IV

Itens 24 a 26 - Regimes de formação

Objetivo: recolher dados sobre os interesses do respondente relativamente a possíveis regimes de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Composta por 3 itens: Presencial, B-learning, E-learning.

Nesta secção optámos por descrever os regimes de formação B-learning e E-learning para que o desconhecimento dos mesmos não condicionasse a resposta dos inquiridos.

Nos itens 6 ao 26 decidimos utilizar uma escala de Likert de 5 pontos, correspondentes a 5 graus diferentes. Os pontos 1 e 2 da escala representam graus de menor interesse, o ponto 3 da escala representa um grau moderado de interesse e os pontos 4 e 5 da escala representam os graus de maior interesse.

Considerámos que esta escala seria de fácil entendimento para os inquiridos, por ser frequentemente usada neste tipo de questionários e adequada aos objetivos deste estudo.

⇒ Secção V

Item 27 – Parceiros de formação

Objetivo: recolher dados sobre os interesses do respondente relativamente a parceiros de formação numa possível atividade de EDS.

Para garantir a validade dos questionários, optámos por questões de resposta obrigatória.

Apresentamos o questionário em anexo (Anexo 6).

5.2.2. Seleção da amostra

Para a aplicação do questionário selecionamos uma amostra de instituições/ estabelecimentos onde os agentes educativos do Concelho de Loures desempenham a sua atividade. Um total de 75 (Tabela 15).

Tabela 15*Identificação dos destinatários do questionário*

Destinatários do questionário	
21 Estabelecimentos de Ensino (Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior)	15 Estabelecimentos de Ensino Público
	6 Estabelecimentos de Ensino Privado
5 Centros de formação	1 Centro de Formação de Associação de Escolas 4 Centros de Formação Profissional
4 Câmara Municipal - Loures	Departamento do Ambiente Departamento de Educação Departamento de Intervenção e Planeamento Educativo Centro de Educação Ambiental
10 Juntas de Freguesia do Concelho de Loures	
27 IPSS – Instituições Particulares de Solidariedade Social	
3 Empresas	
5 Outros	2 Bibliotecas 1 Agrupamento de Escuteiros 1 Coordenação Nacional do Programa Eco-Escolas 1 Universidade Sénior

Fonte: elaborado pela autora

Consideramos como agentes educativos todos aqueles que promovem, intencionalmente ou não, processos de educação; que promovem ou podem vir a promover uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável e desempenham ou podem vir a desempenhar múltiplas funções no âmbito da educação, nomeadamente: definição de políticas, planeamento de programas, financiamento e implementação de ações, investigação, avaliação, promoção e divulgação. Foram identificadas e selecionadas instituições onde os agentes educativos desempenham funções. Foi feito um levantamento dos respetivos contactos de correio eletrónico. Os contactos dos estabelecimentos de ensino público e particular, assim como os contactos das IPSS foram retirados da página web da Câmara Municipal de Loures. Os restantes foram obtidos através de uma pesquisa realizada também na web, nas páginas de cada instituição/entidade. Alguns destes contactos foram confirmados através de contacto telefónico.

Como referido anteriormente, o questionário foi partilhado via correio electrónico, com recurso à plataforma Google forms, ao cuidado de direcções/ contactos estratégicos e foi pedida a sua disseminação. Residualmente, o questionário foi enviado directamente para o agente educativo. Procuramos que a amostra incluísse um grupo significativo de agentes educativos com funções variadas e de entidades variadas. Para cada grupo de destinatários, foi elaborado um texto no corpo do mail com informações sobre o estudo e a sua importância (exemplo do Anexo 4).

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos e analisamos os resultados obtidos através da aplicação do inquérito por questionário a uma amostra de 59 agentes educativos do Concelho de Loures.

6.1. Caracterização da amostra

O questionário foi enviado e disponibilizado a 75 instituições do Concelho de Loures, seguindo a metodologia descrita no capítulo anterior. Cinquenta e nove agentes educativos responderam ao questionário.

De seguida apresentamos uma breve descrição da amostra, tendo em conta os dados recolhidos através dos quatro primeiros itens do questionário: habilitações literárias, área de formação inicial, entidade onde desempenha a sua principal atividade como agente educativo e a atividade que desempenha como agente educativo.

Na tabela seguinte (Tabela 16), mostramos a distribuição do número de respondentes por habilitação literária.

Tabela 16

Distribuição do número de respondentes por nível de habilitação literária

Nível de habilitação literária	% de respondentes	n° de respondentes
Licenciatura	54,2%	32
Mestrado	27,1%	16
Pós-graduação	15,3%	9
Secundário	1,7%	1
Bacharelato	1,7%	1
Doutoramento	0%	0

Observamos que mais de metade dos respondentes (54,2%) é licenciada. Cerca de 27% têm mestrado e 15,3% são pós-graduados. Não há doutorados nesta amostra de 59 agentes educativos. A maioria (61%) indica como área de formação inicial a educação/formação. Dezoito respondentes indicaram ter outra área de formação inicial para além das indicadas no questionário. A tabela seguinte (Tabela 17) sintetiza os dados sobre a área de formação inicial dos respondentes.

Tabela 17*Distribuição do número de inquiridos por área de formação inicial*

Áreas de formação inicial	% de respondentes	n° de respondentes
Educação/Formação	61%	36
Outra	30,5%	18
Gestão	5,1%	3
Sociologia	1,7%	1
Biologia	1,7%	1
Ambiente/Ecologia, Economia, Política	0%	0

Não era expectável que nenhum respondente tivesse como área de formação inicial ambiente/ecologia, uma vez que vários destinatários do questionário atuam nessas áreas no Concelho de Loures. Lamentamos o desconhecimento da área de formação inicial de 30,5% dos participantes uma vez que o questionário não solicitava aos mesmos a especificação da área de formação. Este dado revela que este item do questionário deveria apresentar uma maior diversidade de opções de resposta. Na tabela seguinte (Tabela 18) mostramos os dados sobre a entidade onde os respondentes desempenham a sua principal atividade como agentes educativos.

Tabela 18*Entidade onde desempenha a sua principal atividade como agente educativo*

Entidade	% de respondentes	n° de respondentes
Escola/Universidade/Centro de Formação	83,1%	49
Câmara Municipal/Junta de freguesia	8,5%	5
Empresa	5,1%	3
Outra	3,4%	2
ONG	0%	0

A maioria dos respondentes (83,1%) desempenha a sua principal atividade como agente educativo numa Escola/Universidade/Centro de Formação. Este valor era previsível uma vez que é nestes setores que existem mais agentes educativos e é nos mesmos que encontramos a maioria dos destinatários do questionário. Talvez seja

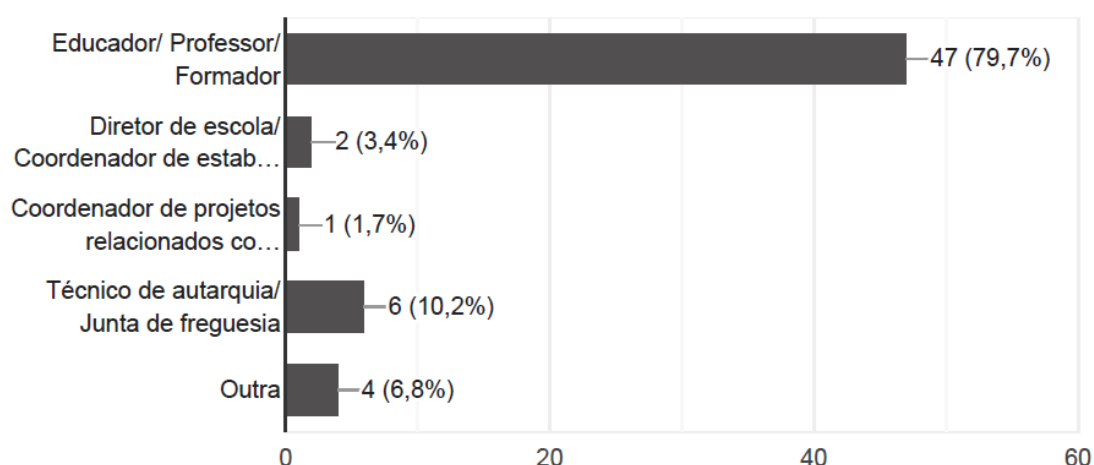
também nestes setores que há mais tradição no preenchimento de questionários de investigação e mais sensibilização para o tema em estudo.

Observamos um reduzido número de respondentes a desempenhar a sua principal atividade como agentes educativos na Câmara Municipal/Juntas de Freguesia e Empresas. Era expectável que tivéssemos menos respondentes nestes setores, até porque representam uma menor parte da amostra de destinatários do questionário e pressupõe-se também que há menos agentes educativos a atuar nestes setores. No entanto, desejaríamos que o número não fosse tão reduzido, nomeadamente esperávamos ter mais participantes da Câmara Municipal de Loures e respetivas Juntas de Freguesias. Nenhum agente educativo de ONG's respondeu ao questionário, uma vez que nos destinatários do inquérito não constavam ONG's

O gráfico seguinte (Figura 18) apresenta dados sobre a principal atividade desempenhada pelos respondentes como agentes educativos.

Figura 18

A sua atividade como agente educativo



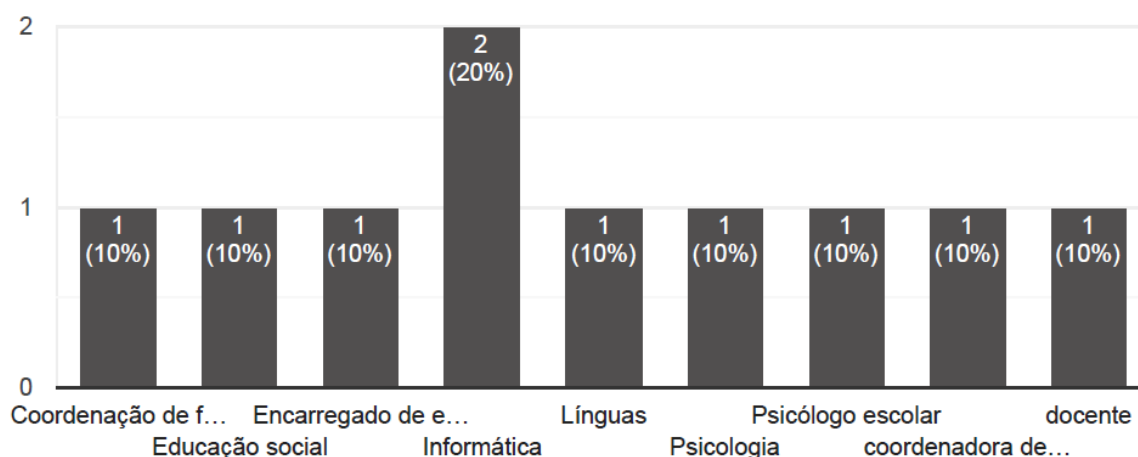
Observamos que a maioria dos respondentes é Educador/ Professor/ Formador, o que era esperado tendo em conta os dados apresentados na tabela anterior (Tabela 16).

Apenas 2 diretores/ coordenadores de escola responderam ao questionário. Este valor surpreendeu-nos uma vez que o questionário foi enviado, no caso dos estabelecimentos de ensino, ao cuidado dos diretores/coordenadores e foi a estes que solicitámos a disseminação do questionário. Apontamos vários cenários que justificam este número reduzido de respondentes diretores/coordenadores, por exemplo: incluíram-se na categoria de Educador/Professor/Formador; partilharam o questionário com os agentes educativos dos seus estabelecimentos de ensino e não responderam ao questionário; o estudo não lhes suscitou interesse; a fase do ano para a disseminação do questionário não foi a mais adequada.

Verificámos que dez respondentes, tendo respondido “outra” na principal atividade como agente educativo, especificaram a mesma no item seguinte. A Figura 19 apresenta esses dados.

Figura 19

A sua atividade como agente educativo (respondentes que indicaram a opção outra e especificaram)



Em suma, relativamente à amostra de respondentes, constatámos que a maioria é licenciada, desempenha a sua principal atividade como agentes educativos em Escolas/Universidades/Centros de formação, sendo predominantemente Educadores/Professores/ Formadores. Era objetivo deste estudo que a amostra não se

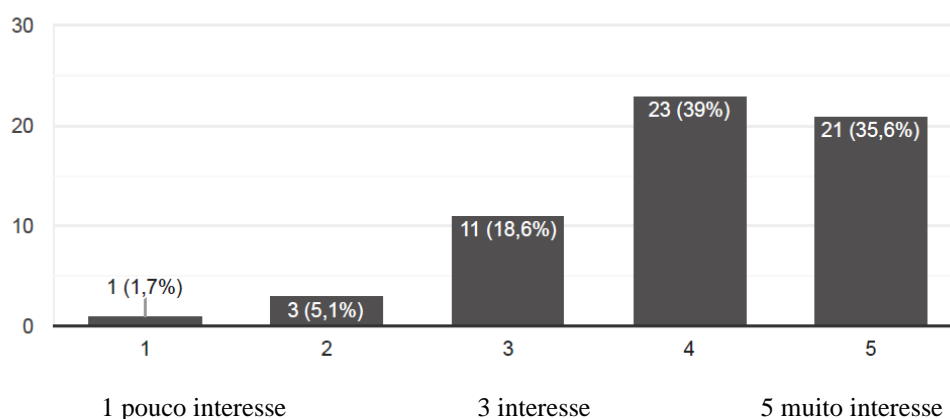
concentrasse tanto no ensino formal, no entanto o número de participantes de outros setores acabou por ser reduzido.

6.2. Grau de interesse dos agentes educativos inquiridos de acordo com possíveis objetivos de atividades de formação que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em EDS

De seguida apresentamos os dados relacionados com o grau de interesse indicado pelos respondentes de acordo com possíveis objetivos de atividades de formação que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em EDS. Os pontos 1 e 2 da escala representam graus de menor interesse, o ponto 3 da escala representa um grau moderado de interesse e os pontos 4 e 5 da escala representam os graus de maior interesse. A Figura 20 mostra os dados referentes ao primeiro objetivo referido no questionário.

Figura 20

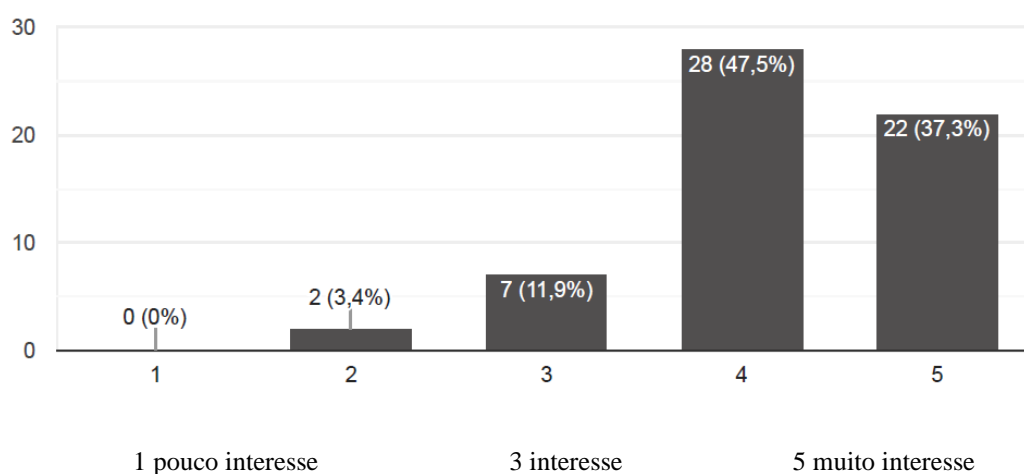
Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de compreender conceitos básicos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a sua evolução histórica e desenvolver competências gerais em sustentabilidade



Verificámos pouca concentração de respostas nos graus 1 e 2 (apenas 4 respostas). Constatámos que onze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo e que quarenta e quatro respondentes (74,6% da amostra) indicaram respostas de níveis 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 21) apresentamos os dados referentes ao segundo objetivo referido no questionário.

Figura 21

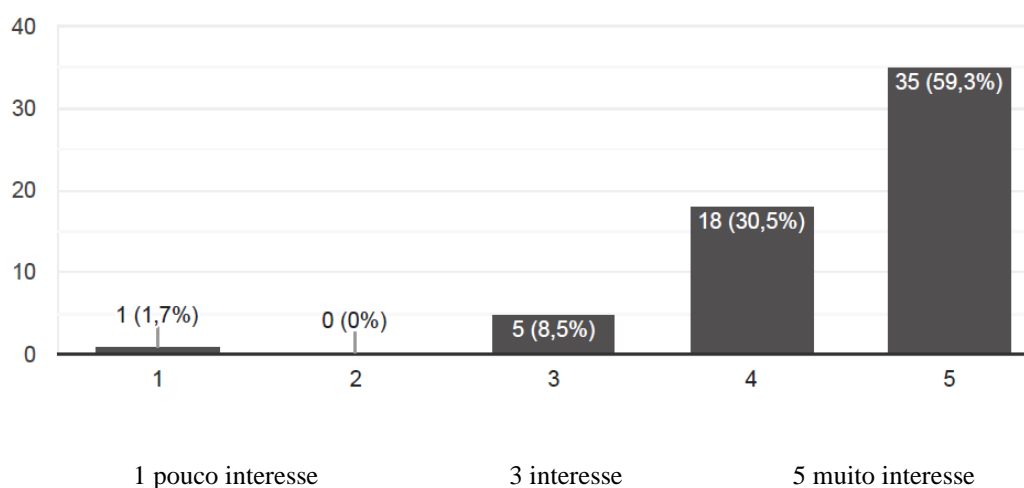
Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer e compreender os problemas e as potencialidades ambientais, sociais, económicas e políticas, a nível local, nacional e internacional.



Verificámos uma reduzida concentração de respostas nos níveis 1 e 2. Constatámos que sete respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo. Cinquenta respondentes (84,8% da amostra) indicaram respostas de níveis 4 e 5, concluímos por isso que há mais interesse dos respondentes neste objetivo do que no anterior. No gráfico seguinte (Figura 22) apresentamos os dados referentes ao terceiro objetivo referido no questionário.

Figura 22

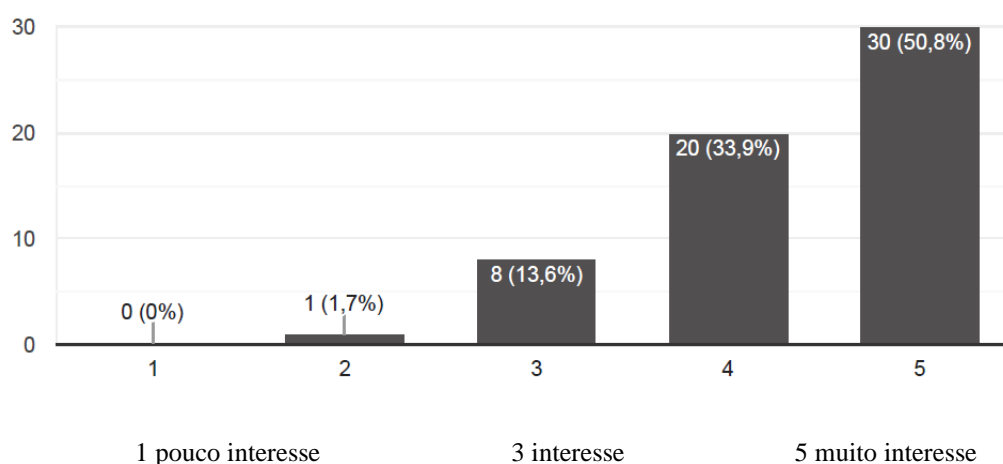
Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de EDS.



Verificámos também neste item uma reduzida concentração de respostas nos graus 1 e 2. Constatámos que cinco respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo. Cinquenta e três respondentes (89,8% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. Mais de 50% da amostra indicou resposta de grau 5, o que revela muito interesse da maioria dos respondentes em participar numa atividade de formação com este objetivo. No gráfico seguinte (Figura 23) apresentamos os dados referentes ao quarto objetivo referido no questionário.

Figura 23

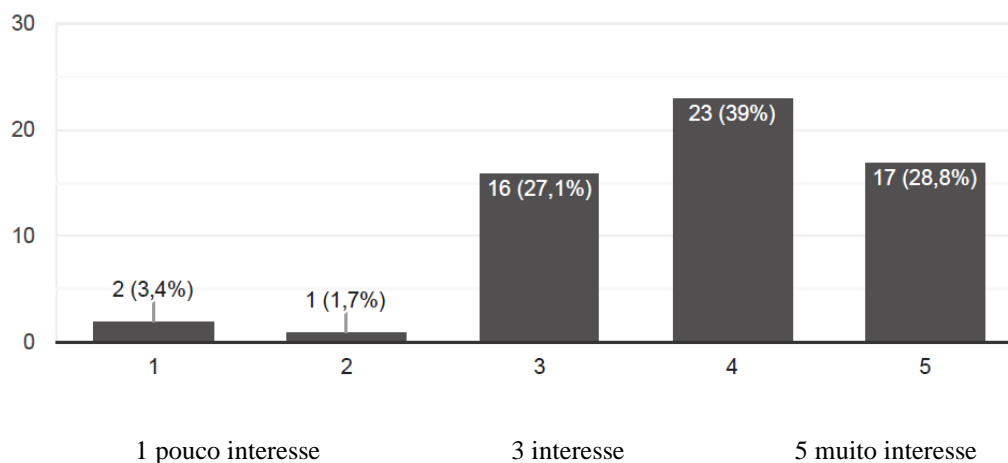
Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de desenvolver competências para planificar atividades transversais e interdisciplinares, que promovam uma EDS.



Verificámos também neste item uma reduzida concentração de respostas nos graus 1 e 2. Observámos que oito respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo. Cinquenta respondentes (84,7% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5, concluímos por isso que há mais interesse dos respondentes neste objetivo do que nos anteriores. Mais de 50% da amostra indicou resposta de grau 5, o que revela muito interesse da maioria dos respondentes em participar numa atividade de formação com este objetivo. No gráfico seguinte (Figura 24) apresentamos os dados referentes ao quinto objetivo referido no questionário.

Figura 24

Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer, analisar e refletir sobre políticas locais, nacionais e internacionais (Ex. legislação, projetos, referenciais, documentos de planeamento).



Verificámos também neste item uma reduzida concentração de respostas nos graus 1 e 2.

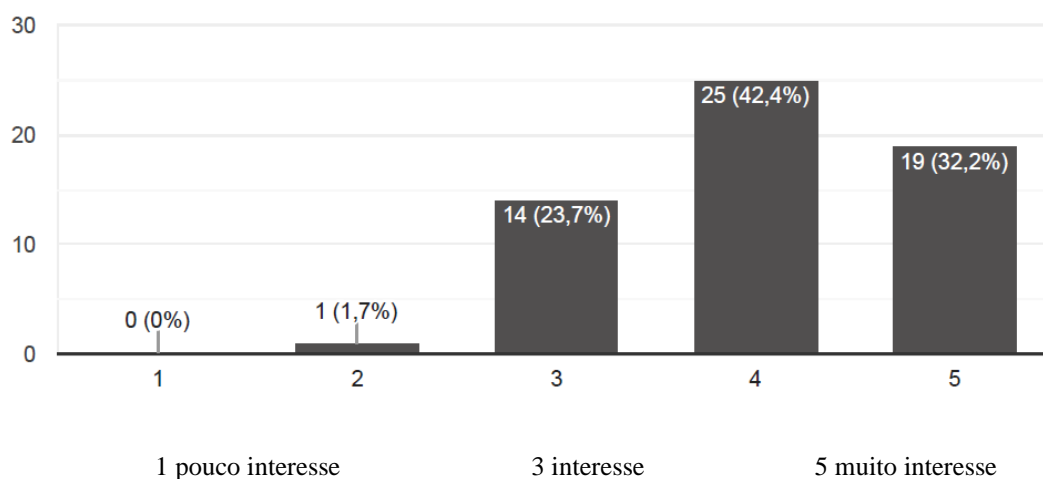
Constatámos que dezasseis respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo, maior concentração neste grau do que nos objetivos anteriores. Quarenta respondentes (67,8% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5.

Concluimos que há menos interesse dos respondentes neste objetivo do que nos anteriores.

No gráfico seguinte (Figura 25) apresentamos os dados referentes ao sexto objetivo referido no questionário.

Figura 25

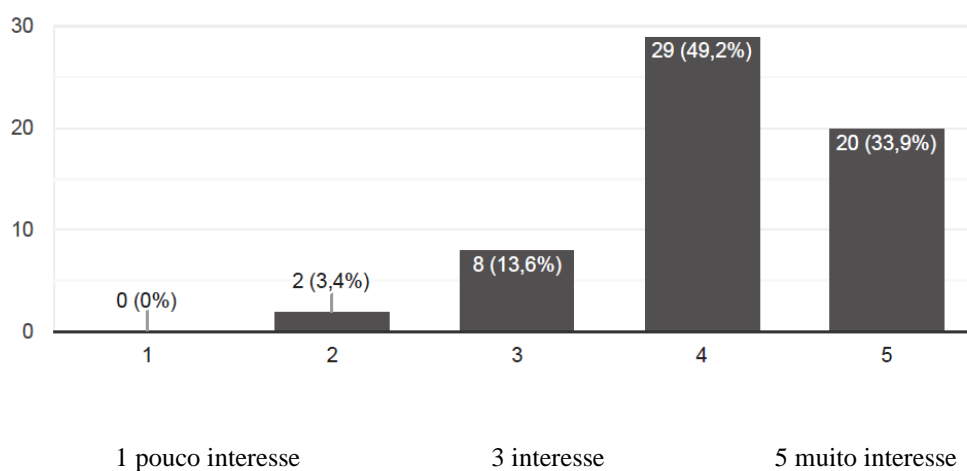
Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer, e articular com outros elementos da comunidade local (Ex. agentes educativos, população adulta, empresários, decisores locais, monitores, investigadores, especialistas, técnicos, políticos).



Verificámos também neste item uma reduzida concentração de respostas nos graus 1 e 2. Constatámos que catorze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo. Quarenta e quatro respondentes (74,6% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 26) apresentamos os dados referentes ao sétimo objetivo referido no questionário.

Figura 26

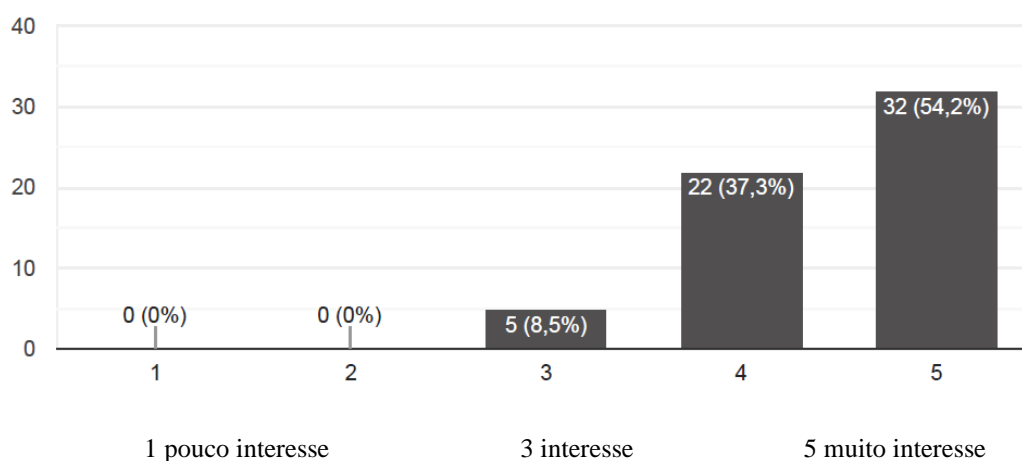
Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de conhecer as instituições e o seu funcionamento (Ex. instituições locais, nacionais e internacionais: empresas, universidades, autarquias, ONG's, associações).



Verificámos também neste item uma reduzida concentração de respostas nos graus 1 e 2. Constatámos que oito respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo. Quarenta e nove respondentes (83,1% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. Concluímos que por isso que este é um dos objetivos com mais interesse para os respondentes. No gráfico seguinte (Figura 27) apresentamos os dados referentes ao oitavo objetivo referido no questionário.

Figura 27

Grau de interesse em participar em atividades de formação com o objetivo de desenvolver competências éticas e de cidadania.



Não se verificaram respostas de grau 1 e 2. Constatámos que cinco respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste objetivo.

Cinquenta e quatro respondentes (91,5% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. Mais de 50% da amostra indicou resposta de grau 5, o que revela muito interesse da maioria dos respondentes em participar numa atividade de formação com este objetivo.

Apresentamos de seguida a Tabela 19 que pretende resumir os dados anteriormente apresentados.

Tabela 19

Resumo do grau de interesse dos respondentes relativamente a possíveis objetivos de atividades de formação que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em EDS

Objetivos de atividades de formação	Grau de interesse				
	1	2	3	4	5
	PI		I		MI
	Nº de inquiridos				
Compreender conceitos básicos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a sua evolução histórica e desenvolver competências gerais em sustentabilidade.	1	3	11	23	21
	15			44	
Conhecer e compreender os problemas e as potencialidades ambientais, sociais, económicas e políticas, a nível local, nacional e internacional.	0	2	7	28	22
	9			50	
Aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.	1	0	5	18	35
	6			53	
Desenvolver competências para planificar atividades transversais e interdisciplinares, que promovam uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável.	0	1	8	20	30
	9			50	
Conhecer, analisar e refletir sobre políticas locais, nacionais e internacionais (Ex. legislação, projetos, referenciais, documentos de planeamento).	2	1	16	23	17
	19			40	
Conhecer e articular com outros elementos da comunidade local (Ex. agentes educativos, população adulta, empresários, decisores locais, monitores, investigadores, especialistas, técnicos, políticos).	0	1	14	25	19
	15			44	
Conhecer as instituições e o seu funcionamento (Ex. instituições locais, nacionais e internacionais: empresas, universidades, autarquias, ONG's, associações).	0	2	8	29	20
	10			49	
Desenvolver competências éticas e de cidadania.	0	0	5	22	32
	5			54	
1 pouco interesse (PI) 3 interesse (I) 5 muito interesse (MI)					

1 pouco interesse (PI) 3 interesse (I) 5 muito interesse (MI)

Em suma, analisando os dados apresentados na tabela anterior (Tabela 19), mostramos na figura seguinte (Figura 28) os referidos objetivos por ordem decrescente de interesse dos respondentes.

Figura 28

Ordenação de possíveis objetivos de atividades de formação, de acordo com o grau de interesse indicado pelos respondentes, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS



Os primeiros objetivos apresentados na Figura 28 são aqueles em que verificámos maior concentração de respostas de graus 4 e 5, por isso pressupomos que são aqueles que mais interesse suscitaram nos respondentes. O objetivo com maior concentração de respostas de graus 4 e 5 e que por isso consideramos que suscitou maior interesse nos

respondentes foi *Desenvolver competências éticas e de cidadania*. O objetivo que obteve mais respostas de grau 5 (*muito interesse*) foi *Aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Podemos concluir que este objetivo foi muito valorizado pelos respondentes. Mais de metade dos respondentes considerou estes dois objetivos muito interessantes perspectivando uma atividade de formação com vista ao desenvolvimento de competências em EDS.

No topo da lista de possíveis objetivos de formação, ordenada por grau de interesse (Figura 28), figuram objetivos relacionados com o desenvolvimento pessoal do agente educativo: *Desenvolver competências éticas e de cidadania*, assim como objetivos mais práticos, relacionados com o desenvolvimento de competências metodológicas: *Aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de Educação para o Desenvolvimento Sustentável*; *Desenvolver competências para planificar atividades transversais e interdisciplinares, que promovam uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. O grau de interesse dos agentes educativos diminui face a objetivos relacionados com o desenvolvimento de conhecimento sobre conceitos e contextos (político, institucional, comunidade): *Conhecer e compreender os problemas e as potencialidades ambientais, sociais, económicas e políticas, a nível local, nacional e internacional*; *Conhecer as instituições e o seu funcionamento (Ex. instituições locais, nacionais e internacionais: empresas, universidades, autarquias, ONG's, associações)*; *Conhecer e articular com outros elementos da comunidade local (Ex. agentes educativos, população adulta, empresários, decisores locais, monitores, investigadores, especialistas, técnicos, políticos)*; *Compreender conceitos básicos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a sua evolução histórica e desenvolver competências*

gerais em sustentabilidade; Conhecer, analisar e refletir sobre políticas locais, nacionais e internacionais (Ex. legislação, projetos, referenciais, documentos de planejamento).

Não esperávamos que a maioria dos respondentes indicasse muito interesse pelo objetivo *Desenvolver competências éticas e de cidadania*. O que dirá a literatura sobre este resultado?

Os últimos objetivos apresentados na figura anterior (Figura 28) são aqueles em que verificamos menor concentração de respostas de níveis 4 e 5, por isso pressupomos que são aqueles que menos interesse suscitaram nos respondentes. O objetivo que obteve menos respostas de grau 5 (*muito interesse*) foi *Conhecer, analisar e refletir sobre políticas locais, nacionais e internacionais (Ex. legislação, projetos, referenciais, documentos de planejamento)*. Podemos concluir que este objetivo suscitou menos interesse nos respondentes. Houve uma reduzida concentração de respostas de graus 1 e 2 em todos os objetivos indicados, o que nos leva a supor que os respondentes revelam interesse acima do moderado por todos os objetivos referidos no questionário.

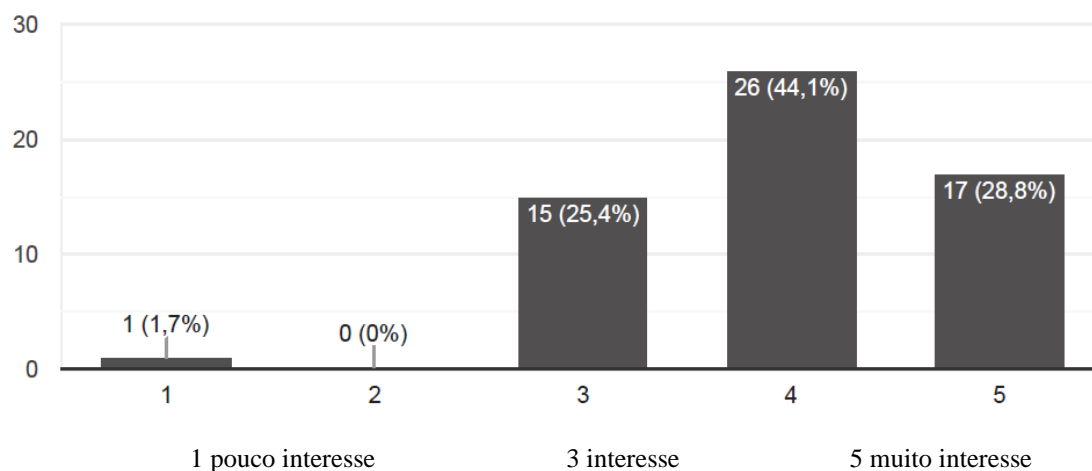
6.3. Grau de interesse dos inquiridos de acordo com possíveis modalidades de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.

De seguida apresentamos os dados relativos ao grau de interesse indicado pelos respondentes de acordo com as modalidades de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Os pontos 1 e 2 da escala representam graus de menor interesse, o ponto 3 da escala representa um grau moderado de interesse e os pontos 4 e 5 da escala representam os graus de maior interesse.

No gráfico seguinte (Figura 29) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar num curso de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 29

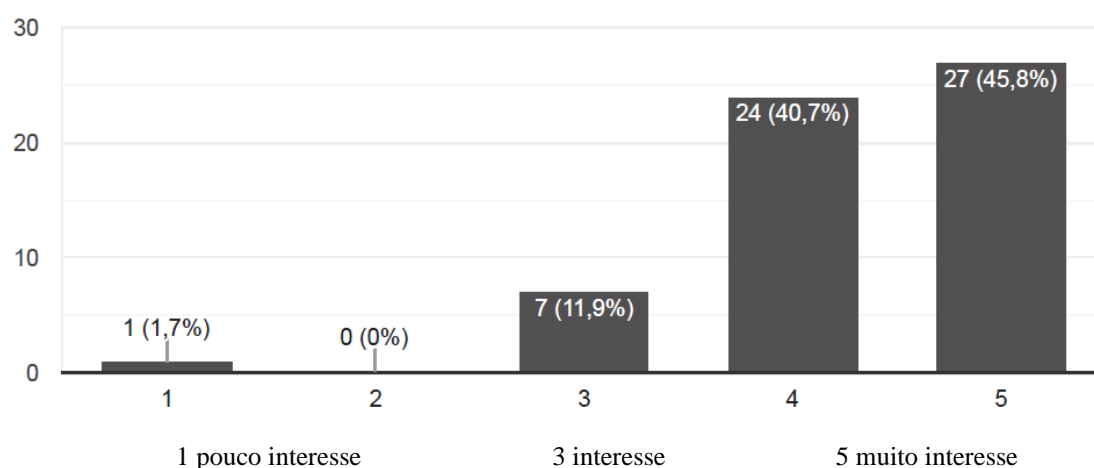
Grau de interesse em participar num curso de formação



Verificámos uma concentração quase nula de respostas de grau 1 e 2. Constatámos que quinze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Quarenta e três respondentes (72,9% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 30) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar numa oficina de formação/ workshop tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 30

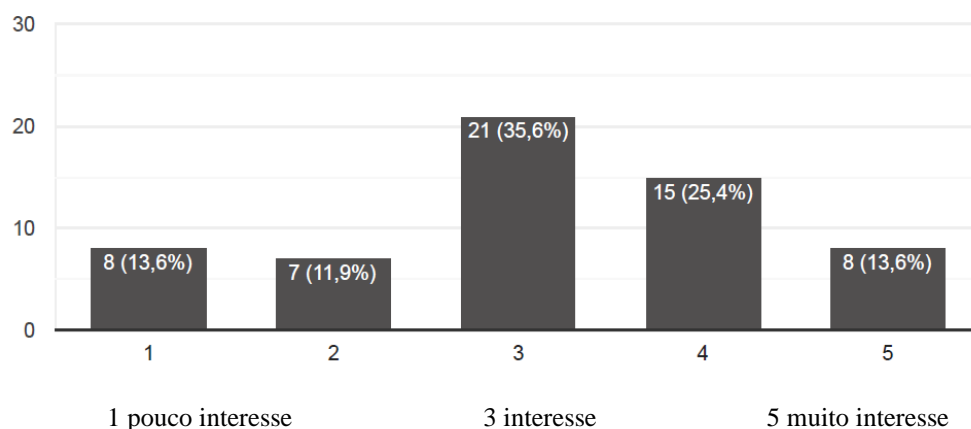
Grau de interesse em participar numa oficina de formação/workshop (sessões teórico-práticas, envolvem o desenvolvimento e apresentação de trabalho autónomo ou em grupo e elaboração de materiais)



Verificámos uma concentração quase nula de respostas de grau 1 e 2. Constatámos que sete respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Cinquenta e um respondentes (86,5% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5, o que revela um maior interesse nesta modalidade de formação do que na anterior. No gráfico seguinte (Figura 31) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar num estágio tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 31

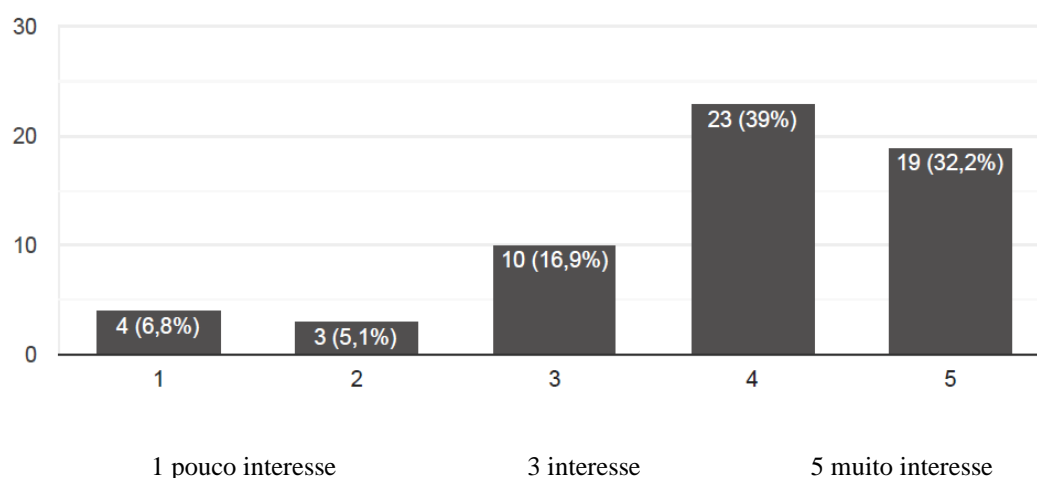
Grau de interesse em participar num estágio (experiência formativa e supervisionada em contexto de trabalho)



Nesta modalidade verificámos uma maior concentração de respostas (quinze respostas) de grau 1 e 2 comparativamente com as modalidades anteriores. Constatámos que vinte e um respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação e vinte e três respondentes (39,0% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5, o que revela um menor interesse nesta modalidade de formação do que nas anteriores. No gráfico seguinte (Figura 32) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar num projeto tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 32

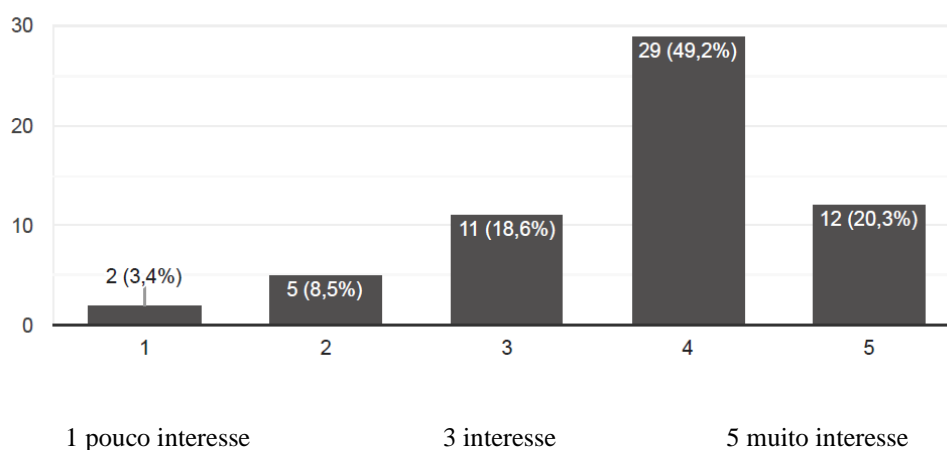
Grau de interesse em participar num projeto (trabalho prático de intervenção na realidade educativa, em equipa pluri e interdisciplinar)



Nesta modalidade verificámos sete respostas de grau 1 e 2. Constatámos que dez respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Quarenta e dois respondentes (71,2% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 33) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar num círculo de estudos tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 33

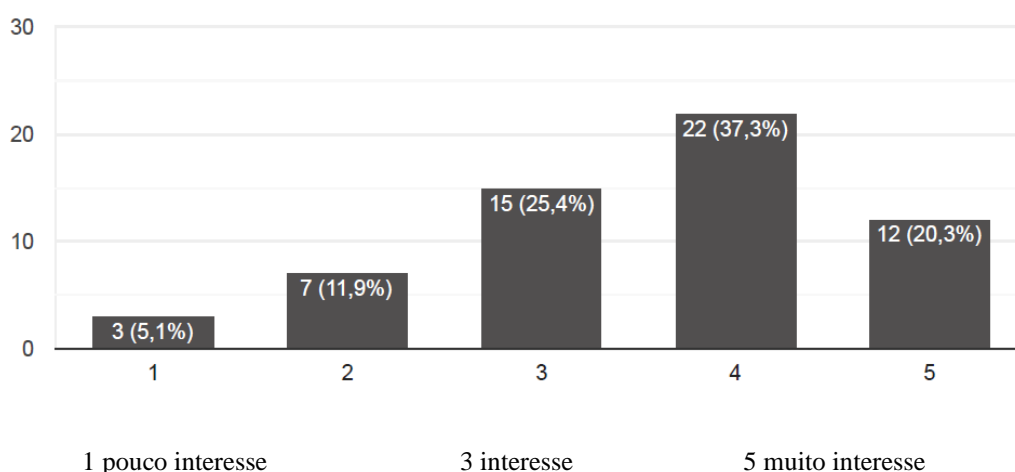
Grau de interesse em participar num círculo de estudos (troca e aprofundamento de experiências e conhecimento entre os participantes, geralmente do mesmo território, por exemplo, através de estudos de caso).



Nesta modalidade verificámos sete respostas de grau 1 e 2. Constatámos que onze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Quarenta e um respondentes (69,5% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. Cerca de 50% dos respondentes indicaram respostas de grau 4. No gráfico seguinte (Figura 34) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar numa palestra tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 34

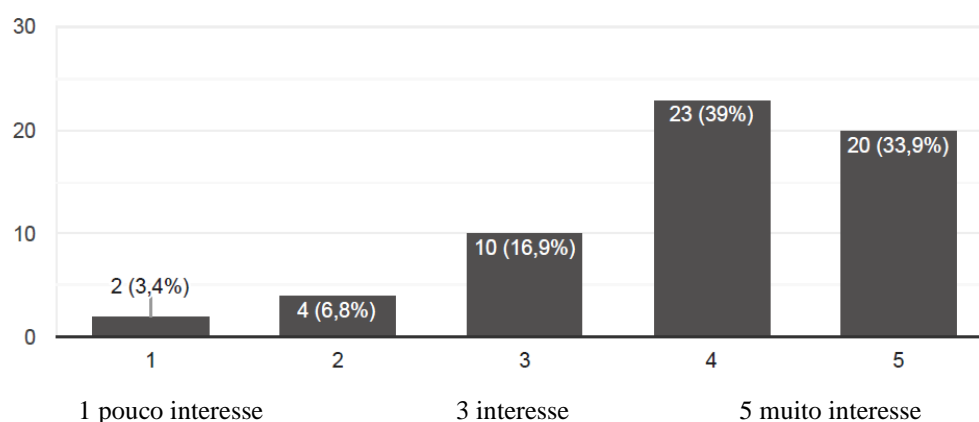
Grau de interesse em participar numa palestra (sessão expositiva em que um especialista aborda um tema e os participantes assistem)



Nesta modalidade verificámos dez respostas de grau 1 e 2. Constatámos que quinze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Trinta e quatro respondentes (57,6% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 35) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar em sessões de coaching tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 35

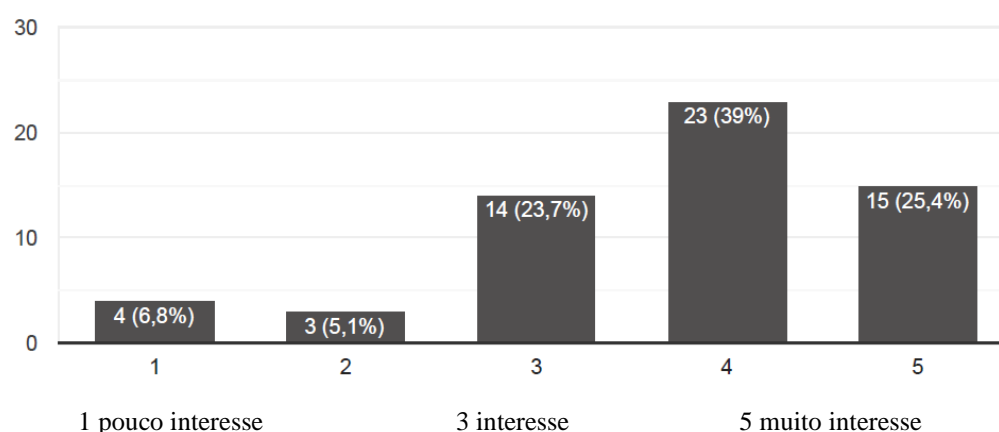
Grau de interesse em participar em sessões de coaching (sessões dinamizadas por um coach, um profissional que utiliza técnicas para orientar os participantes no desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas desejadas pelos mesmos)



Nesta modalidade verificámos seis respostas de grau 1 e 2. Constatámos que dez respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Quarenta e três respondentes (72,9% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 36) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar em tertúlia dialógica tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 36

Grau de interesse em participar em tertúlia dialógica (sessões baseadas no diálogo entre os participantes e na construção coletiva de sentido e conhecimento, geralmente em torno da interpretação de textos)

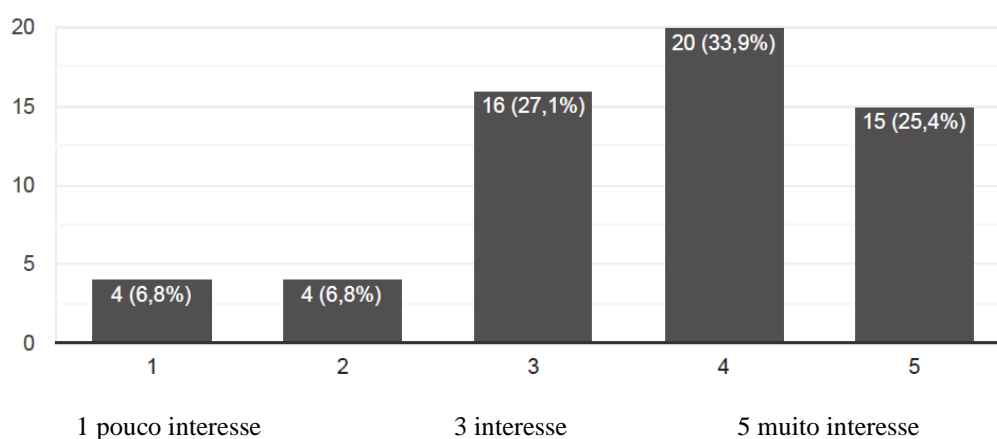


Nesta modalidade verificámos sete respostas de grau 1 e 2. Constatámos que catorze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação.

Trinta e oito respondentes (64,4% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 37) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar num programa de formação internacional tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 37

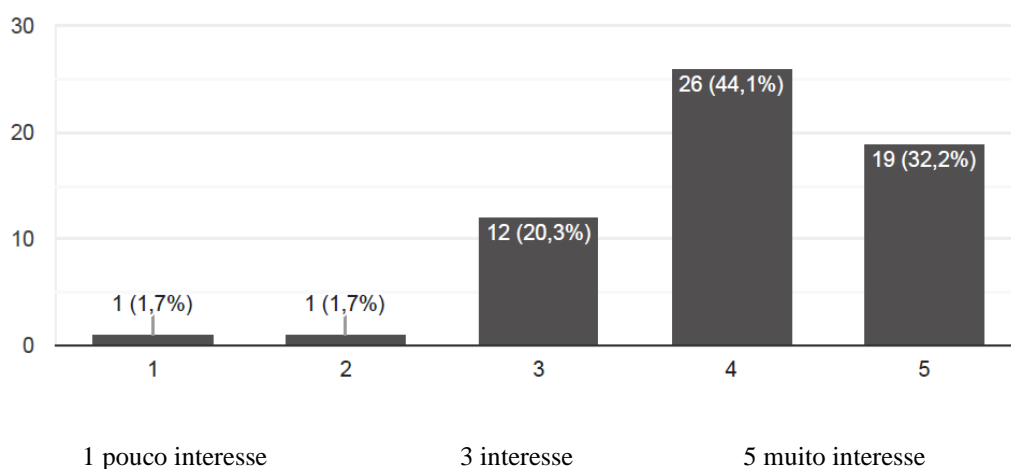
Grau de interesse em participar num programa de formação internacional (experiência de aprendizagem e/ou profissional noutro país)



Nesta modalidade verificámos oito respostas de grau 1 e 2. Constatámos que dezasseis respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Trinta e cinco respondentes (59,3% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 38) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar numa ação de formação de curta duração tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Figura 38

Grau de interesse em participar numa ação de formação de curta duração



Nesta modalidade verificámos apenas duas respostas de grau 1 e 2. Constatámos que doze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) nesta modalidade de formação. Quarenta e cinco respondentes (76,3% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. Apresentamos de seguida a Tabela 20 que pretende resumir o grau de interesse indicado pelos respondentes relativamente a possíveis modalidades de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Tabela 20

Resumo do grau de interesse relativamente a possíveis modalidades de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS

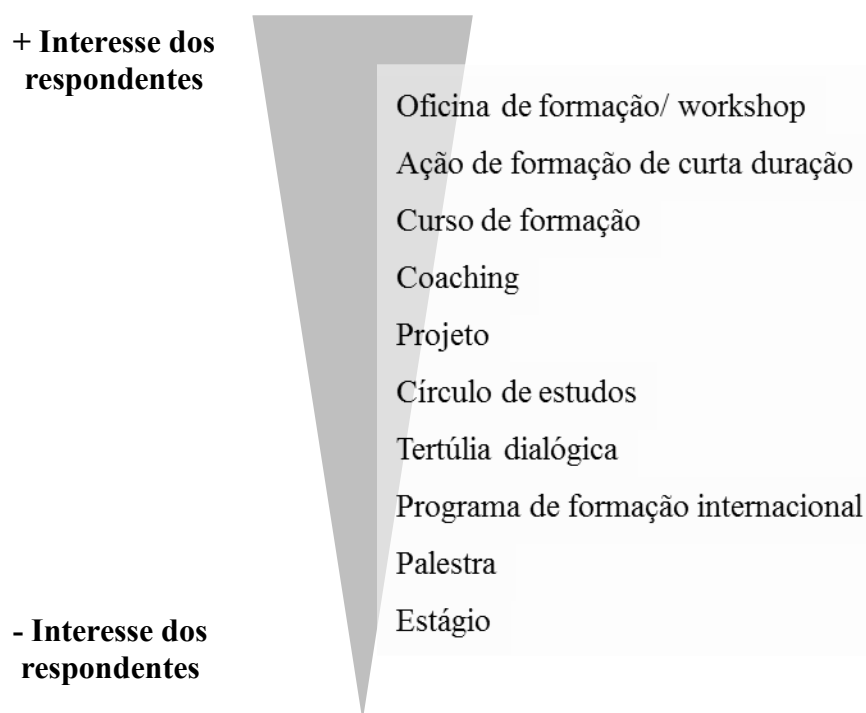
Modalidades de formação	Grau de interesse				
	1	2	3	4	5
	PI	I			MI
	Nº de inquiridos				
Curso de formação	1	0	15	26	17
	1			43	
Oficina de formação/workshop	1	0	7	24	27
	1			51	
Estágio	8	7	21	15	8
	15			23	
Projeto	4	3	10	23	19
	7			42	
Círculo de estudos	2	5	11	29	12
	7			41	
Palestra	3	7	15	22	12
	10			34	
Coaching	2	4	10	23	20
	6			43	
Tertúlia dialógica	4	3	14	23	15
	7			38	
Programa de formação internacional	4	4	16	20	15
	8			35	
Ação de formação de curta duração	1	1	12	26	19
	2			45	

1 pouco interesse (PI) 3 interesse (I) 5 muito interesse (MI)

Em suma, analisando os dados apresentados na tabela anterior (Tabela 20) mostramos na figura seguinte (Figura 39) as referidas modalidades de formação por ordem decrescente de interesse dos respondentes.

Figura 39

Ordenação de possíveis modalidades de formação, de acordo com o grau de interesse indicado pelos respondentes, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS



Fonte: elaborado pela autora

As primeiras modalidades de formação apresentadas na Figura 39 são aquelas em que verificámos maior concentração de respostas de graus 4 e 5, por isso pressupomos que são as modalidades de formação que mais interesse suscitaram nos respondentes. Concluimos que os respondentes parecem ter mais interesse em modalidades de formação mais tradicionais, tais como *Oficina de formação/ workshop*, *Ação de formação de curta duração* e *Curso de formação*.

A modalidade de *Curso de formação* obteve o mesmo número de respostas de grau 4 e 5 que a modalidade de *Coaching*, no entanto nesta última verificámos um número maior de respostas de graus 1 e 2, levando-nos a considerar que os respondentes revelaram

mais interesse em participar numa atividade de formação na modalidade de *Curso de formação* do que na modalidade de *Coaching*.

A modalidade que obteve mais respostas de grau 5 (*muito interesse*) e ao mesmo tempo uma das modalidades que menos respostas obteve de graus 1 e 2 foi a *Oficina de formação/workshop*. Podemos concluir que esta é a modalidade que mais interesse suscitou nos respondentes. Este resultado leva-nos a considerar que os respondentes revelam mais interesse por modalidades de formação com componente prática.

As últimas modalidades de formação apresentadas na lista da Figura 39 são aquelas em que verificámos menor concentração de respostas de graus 4 e 5, por isso pressupomos que são aquelas que menos interesse suscitaram nos respondentes.

A modalidade de formação que obteve menos respostas de grau 5 (*muito interesse*) e ao mesmo tempo mais respostas de graus 1 e 2 foi o *Estágio*. Podemos concluir que esta é a modalidade que menos interesse suscita nos respondentes. Este resultado era expectável de acordo com a caracterização da amostra. O *Estágio* é uma modalidade de formação habitualmente frequentada por agentes educativos que ainda não ingressaram no mercado de trabalho. Para os agentes educativos que responderam ao questionário deste estudo, a frequência de um *Estágio* pode não ser incompatível com a sua atividade profissional.

A modalidade de *Palestra* figura no grupo que menos respostas obteve de graus 4 e 5, talvez por ser uma modalidade de formação mais teórica e os respondentes terem mais interesse por atividades de formação com uma componente prática.

A modalidade de *Programa de formação internacional* também obteve menos respostas de graus 4 e 5. Podemos justificar este resultado através de várias perspectivas, por exemplo pressupondo que a maioria dos respondentes do questionário deste estudo não está motivado para este tipo de experiência formativa, considera que a mesma não é

compatível com as suas responsabilidades pessoais e profissionais, considera que a mesma não se adequa ao desenvolvimento de competências em EDS, não é uma modalidade de formação em que habitualmente participe e por isso sente alguma resistência/ desconhecimento, nesta fase pandémica não consegue perspectivar a sua participação neste tipo de atividade de formação.

As modalidades de *Tertúlia dialógica* e *Círculos de estudos* também obtiveram menos respostas de graus 4 e 5, talvez por serem menos tradicionais e a maioria dos respondentes desconhecer as suas dinâmicas.

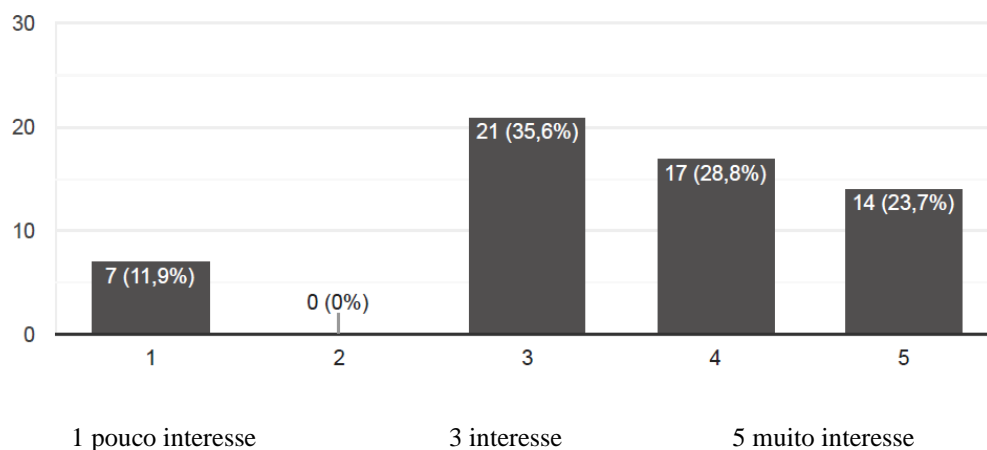
Pela caracterização da amostra, percebemos que a maioria dos respondentes do questionário deste estudo são Educadores/professores/formadores. Pressupondo que desempenham a sua atividade como agentes educativos em estabelecimentos de ensino, o grau de interesse indicado para cada modalidade de formação pode ser influenciado pela necessidade dos mesmos frequentarem atividades de formação consideradas para efeitos de progressão na carreira/avaliação de desempenho. Por este raciocínio justificamos a maior concentração de respostas de grau 4 e 5 em modalidades mais tradicionais que habitualmente são certificadas e creditadas por Centros de formação ou outras entidades com a mesma função.

6.4. Grau de interesse dos inquiridos de acordo com possíveis regimes de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS.

De seguida apresentamos os dados relacionados com o grau de interesse indicado pelos respondentes de acordo com possíveis regimes de formação, tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável. No gráfico seguinte (Figura 40) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar em atividades de formação em regime presencial.

Figura 40

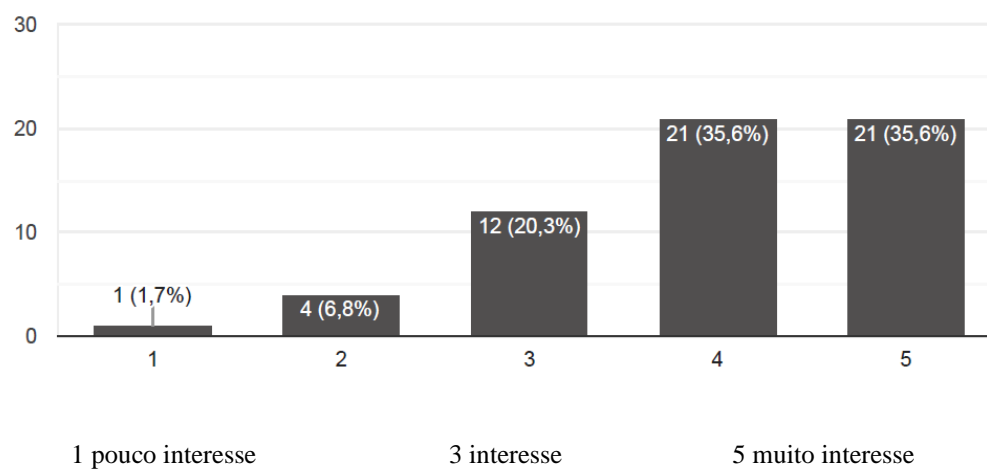
Grau de interesse em participar em atividades de formação em regime presencial



Para o regime de formação presencial verificámos sete respostas de grau 1. Constatámos que vinte e um respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste regime de formação. Trinta e um respondentes (52,5% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 41) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar em atividades de formação em regime de e-learning.

Figura 41

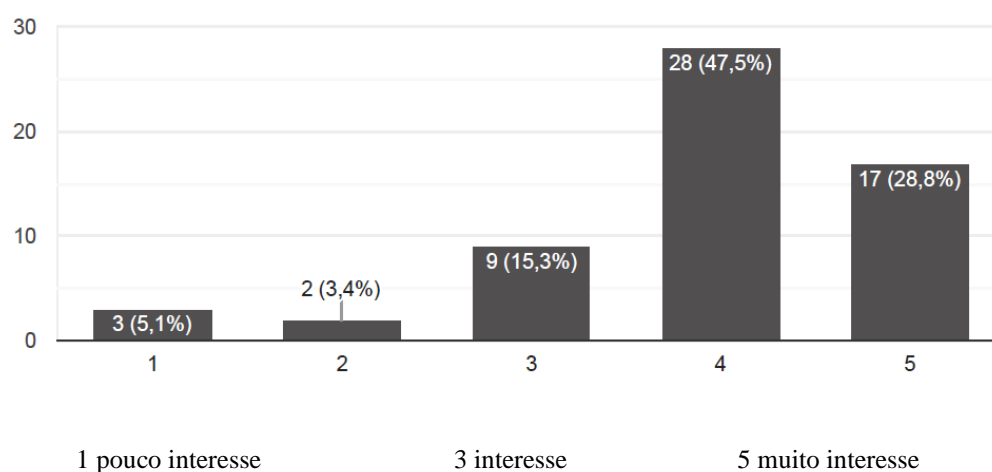
Grau de interesse em participar em atividades de formação em regime E-learning (sessões online)



Neste regime de formação verificámos cinco respostas de graus 1 e 2. Constatámos que doze respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste regime de formação. Quarenta e dois respondentes (71,2% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. No gráfico seguinte (Figura 42) apresentamos os dados referentes ao grau de interesse dos respondentes em participar em atividades de formação em regime de B-learning.

Figura 42

Grau de interesse em participar em atividades de formação em regime B-learning (conjugação de sessões presenciais e sessões online)



Neste regime de formação verificámos cinco respostas de graus 1 e 2. Constatámos que nove respondentes têm um interesse moderado (grau 3) neste regime de formação. Quarenta e dois respondentes (76,3% da amostra) indicaram respostas de graus 4 e 5. Apresentamos de seguida a Tabela 21 que pretende resumir o grau de interesse indicado pelos respondentes relativamente a cada um dos regimes de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Tabela 21

Resumo do grau de interesse relativamente a possíveis regimes de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS

Regimes de formação	Grau de interesse				
	1	2	3	4	5
	PI		I		MI
Nº de inquiridos					
Presencial	7	0	21	17	14
	7			31	
E-learning	1	4	12	21	21
	5			42	
B-learning	3	2	9	28	17
	5			45	
1 pouco interesse (PI) 3 interesse (I) 5 muito interesse (MI)					

Em síntese, quanto ao grau de interesse dos respondentes relativamente a possíveis regimes de formação tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS, concluímos que se destaca um maior número de respostas de graus 4 e 5 no regime de B-learning, o que nos leva a concluir que é este o regime de formação que mais interesse suscitou nos respondentes. O regime de formação em que houve maior frequência de respostas de grau 5 foi o E-learning. Concluímos que o regime presencial foi aquele que menos suscitou interesse nos respondentes. Será que a fase pandémica que coincidiu com a aplicação do questionário influenciou estes resultados? Nos últimos anos aumentou o número de atividades de formação com recurso a metodologias de ensino à distância, como tal estes resultados não nos surpreendem. De salientar que o regime presencial condiciona a participação dos formandos em atividades de formação dinamizadas por entidades estrangeiras, talvez os respondentes tenham tido esta perceção perspetivando a sua participação em atividades de formação no âmbito da EDS.

6.5. Preferência dos inquiridos relativamente a possíveis parceiros numa atividade de formação de EDS.

Neste item do questionário pretendíamos perceber a preferência dos agentes educativos relativamente aos parceiros para possível atividade de formação em EDS. Na Figura 43 e na Tabela 22 apresentamos esses dados.

Figura 43

Preferência de parceiros para uma possível atividade de formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável

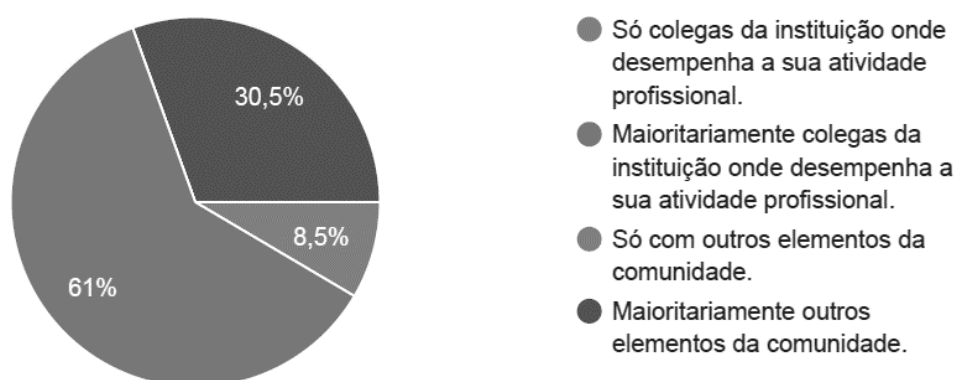


Tabela 22

Preferência de parceiros para uma possível atividade de formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável

Com quem tem interesse em participar numa atividade de formação de EDS	% de respondentes	nº de respondentes
Maioritariamente colegas da instituição onde desempenha a sua atividade profissional.	61%	36
Maioritariamente outros elementos da comunidade.	30,5%	18
Só colegas da instituição onde desempenha a sua atividade profissional.	8,5%	5
Só com elementos da comunidade.	0%	0

Verificámos que 61% dos respondentes indicou preferência em participar numa atividade de formação maioritariamente com colegas da instituição onde desempenham a sua principal atividade de agentes educativos. Cerca de trinta por cento dos respondentes

indicaram preferência em participar numa atividade de formação maioritariamente com outros elementos da comunidade. Apenas 8,5% respondeu que preferia participar numa atividade de formação só com colegas da instituição onde desempenha a sua atividade profissional. Nenhum respondente indicou que gostaria de participar numa ação de formação apenas com outros elementos da comunidade. Estes resultados levam-nos a concluir que a maioria dos respondentes (91,5%) valoriza a participação em atividades de formação com outros elementos da comunidade, embora um maior número de respondentes indique que prefere que a maioria do grupo de formação seja constituída por colegas da sua instituição. Parece-nos este aspeto importante no quadro do desenvolvimento de competências em EDS uma vez que a literatura destaca a importância dos agentes educativos interagirem quer nas suas práticas que em outras dinâmicas como as de formação.

Consideramos que neste item do questionário poderíamos ter optado por uma escala de interesse/preferência semelhante à utilizada nos restantes itens (escala de Likert de 5 pontos) seria benéfico para a interpretação dos dados.

6.6. Síntese dos resultados do inquérito por questionário

- A maioria dos respondentes é licenciada na área de Educação e formação e desempenham a sua principal atividade como agentes educativos em Escolas/ Universidades/ Centros de formação, nomeadamente, como Educadores/ Professores/ Formadores.

- Tendo em vista o desenvolvimento de competências em EDS, um maior número de respondentes indicou mais interesse em desenvolver competências pessoais e metodológicas, tais como: *Desenvolver competências éticas e de cidadania; Aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Desenvolver competências para planificar atividades*

transversais e interdisciplinares que promovam uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

- O grau de interesse diminui face a objetivos relacionados com o desenvolvimento de conhecimento sobre conceitos e contextos (político, institucional, comunidade): *Conhecer e compreender os problemas e as potencialidades ambientais, sociais, económicas e políticas, a nível local, nacional e internacional; Conhecer as instituições e o seu funcionamento (Ex. instituições locais, nacionais e internacionais: empresas, universidades, autarquias, ONG's, associações); Conhecer e articular com outros elementos da comunidade local (Ex. agentes educativos, população adulta, empresários, decisores locais, monitores, investigadores, especialistas, técnicos, políticos); Compreender conceitos básicos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a sua evolução histórica e desenvolver competências gerais em sustentabilidade; Conhecer, analisar e refletir sobre políticas locais, nacionais e internacionais (Ex. legislação, projetos, referenciais, documentos de planeamento).*

- O objetivo que obteve mais respostas de grau 5 (*muito interesse*), foi *Aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.*

- Os agentes educativos inquiridos revelaram maior interesse em modalidades mais tradicionais de atividades de formação, tais como *Oficina de formação/ workshop, Ação de formação de curta duração e Curso de formação*, do que noutras modalidades, tais como *Coaching, Projeto, Círculo de estudos, Tertúlia dialógica, Programa de formação internacional, Palestra e Estágio.*

- Os inquiridos indicam ter mais interesse em participar em ações de formação em regime de B-learning e E-learning do que em regime presencial,

- A maioria dos respondentes parece valorizar a participação em atividades de formação com outros elementos da comunidade, com vista ao desenvolvimento de competências em EDS, embora um maior número de respondentes indique que prefere que a maioria do grupo de formação seja constituída por colegas da sua instituição.

- Nos itens em que utilizámos a escala de Likert com 5 pontos, (objetivos de formação, modalidades de formação e regimes de formação) constatámos um número reduzido de respostas de graus 1 e 2. Concluímos que a maioria dos inquiridos revela um interesse acima do moderado (grau 3) em participar em atividades de formação no âmbito da EDS.

Importa referir que a amostra de agentes educativos deste estudo não segue os critérios de uma amostra representativa, necessária para a generalização dos resultados. Devido à pequena dimensão da amostra decidimos não extrapolar os resultados obtidos para a população de agentes educativos do Concelho de Loures.

7. CONCLUSÕES

Encaramos este trabalho como o início de um estudo e por isso terminamos sem o sentimento de estarmos a concluí-lo. Consideramos que os resultados deste trabalho estão principalmente no caminho que percorremos ao elaborá-lo.

Também estamos cientes que a análise de necessidades de formação é provisória e deve ser constantemente questionada.

Entendemos que este estudo dá um maior contributo para *fazer emergir* as necessidades de formação do que para *identificar* as mesmas.

No entanto, acreditamos que conseguimos atingir os objetivos a que nos propusemos. Contribuímos para a análise das necessidades de formação dos agentes educativos do Concelho de Loures em matéria de EDS através da:

- Elaboração de um quadro teórico, do qual destacamos a seleção de referências de autores, organizações e especialistas sobre a formação dos agentes educativos em EDS;
- Construção e aplicação de um questionário que permite conhecer interesses e preferências dos agentes educativos relativamente a objetivos, modalidades, regimes e parceiros de possíveis atividades de formação de EDS;
- Ordenação dos graus de interesse mencionados que pode ser útil na priorização de atividades de formação.

O conhecimento que adquirimos e organizámos sobre EDS apresentado no enquadramento teórico e o modelo de questionário que pode ser melhorado e futuramente aplicado, são dois importantes contributos que deixamos para o estudo de necessidades de formação dos agentes educativos.

Deixamos ainda as seguintes conclusões:

– A maioria dos participantes indicou um grau de interesse acima do moderado para os vários objetivos, modalidades e regimes de formação mencionados no questionário. Este resultado pode ser indicador de que os agentes educativos reconhecem a importância da formação em EDS e têm necessidades de formação neste âmbito. A crescente mediatização do DS na sociedade Portuguesa (Schmidt et al., 2018, pp.101-116) e, nomeadamente nas escolas, a introdução da disciplina de Educação para a Cidadania (ENEC 2017-2018), podem ter contribuído para este resultado. O mesmo pode ainda ser revelador da “vontade própria” (UNECE, 2011 cit. Cruz, 2013, p.63) dos agentes educativos em participar em atividades de formação com vista ao desenvolvimento de competências em EDS. A consciência dos agentes educativos sobre a importância da EDS é um fator crucial para a eficácia da formação neste âmbito.

Parece-nos por isso pertinente que os dados recolhidos sejam tidos em conta no planeamento de atividades de formação com vista ao desenvolvimento de competências em EDS.

– Supomos que a promoção da EDS no Concelho de Loures é assegurada principalmente por agentes educativos que atuam em Escolas/Universidades/Centros de formação, predominantemente educadores e professores licenciados na área da educação e formação. Os dados recolhidos apontam ainda para um número significativo de agentes educativos com outras áreas de formação inicial, alguns serão agentes educativos que promovem a EDS ao nível das autarquias. A maioria dos agentes educativos inquiridos não tem curso de formação inicial em ambiente/ecologia, áreas que integraram mais cedo a EDS. Provavelmente, a formação inicial da maioria dos agentes educativos do Concelho de Loures não contemplou EDS (UNESCO, 2017, p.51; UNESCO, 2018b, p.58), logo o desenvolvimento de competências dos mesmos neste âmbito resulta/resultará da sua formação contínua em contextos de educação formal, não formal e informal.

– Os educadores e os professores são os principais alicerces e atores de EDS (Gomes, 2012, p.268; UNESCO, 2017, p.51) e as escolas, a par das autarquias, são as estruturas mais adequadas para a promoção de EDS, pela sua proximidade com os cidadãos e adequação à sua disseminação a todos os grupos sociais (Schmidt, 2011, pp.57-75).

A formação contínua em EDS dos agentes educativos que atuam nas escolas é uma prioridade (Freitas, 2004, p.558; Gomes, 2012, p.268; UN, 2012, p.60; UNECE, 2014, p.18; UNESCO, 2018b, pp.133-156), assim como a formação contínua em EDS dos agentes educativos das autarquias (UNESCO, 2018, p.138). E será sempre importante. Não só para colmatar a eventual falta de EDS na formação inicial mas para acompanhar as alterações que ocorrem nos contextos local e global e a evolução do próprio conceito de DS.

– Paralelamente, é necessário que a EDS integre de forma transversal os planos de formação dos cursos de formação inicial do Ensino Superior (UNECE, 2014, p.18; UNESCO, 2014, pp.20-21) de educadores, professores e de outros. Um “maior envolvimento de atores em iniciativas de capacitação e de formação, apostando no efeito multiplicador deste tipo de intervenção. Este reforço é considerado uma condição necessária para promover a transformação social esperada” (ENED, 2018). Teremos novos agentes educativos mais preparados para a promoção da EDS e instituições de ensino superior mais capazes como parceiras de outras entidades, nomeadamente escolas e autarquias.

A EDS na formação inicial e contínua de educadores e professores é uma recomendação comum a vários autores e organizações que selecionamos na análise documental e apresentamos no enquadramento teórico (DGE, IA, ONU, UNECE, UNESCO, Schmidt, entre outros).

– O recrutamento de recursos humanos com formação inicial nas áreas do ambiente/ecologia pode ser uma estratégia a ter em conta, nomeadamente na constituição de equipas de agentes educativos da autarquia. Por outro lado, cremos que a diversidade de áreas de formação inicial dos agentes educativos de uma organização/ território poderá não ser uma limitação à promoção da EDS, antes pelo contrário, poderá ser um fator enriquecedor, dependerá em grande medida das competências já desenvolvidas e da experiência dos mesmos no âmbito da EDS.

– A participação pouco expressiva da autarquia neste estudo, quer no preenchimento do questionário, quer no fornecimento de informações para o enquadramento teórico, alerta-nos para uma possível discrepância entre a realidade e as recomendações da literatura.

É importante que as autarquias e outras instituições que promovem EDS, contribuam para estudos de investigação, que partam do seu interior ou de fora.

Os documentos estratégicos da autarquia devem espelhar os objetivos de DS/EDS do território. Também é fundamental que a comunidade educativa tenha conhecimento desses objetivos.

Faltam bases informativas oficiais de apoio à decisão (Schmidt, 2011) e dados locais sobre Desenvolvimento Sustentável que contribua para o estudo do DS/EDS (Schmidt et al., 2010). Seria útil uma base de dados/plataforma com informações sobre atividades e agentes educativos que promovem a EDS no Concelho de Loures, que promova e espelhe a articulação entre a educação formal, informal e não formal numa perspetiva de educação ao longo da vida. Esta base de dados/ plataforma também permitiria avaliar a concretização dos objetivos do território em matéria de DS/EDS e ajustar um plano de ação estratégico (McKeown, 2002, p.28).

Embora muitas autarquias, como a de Loures, evidenciem vários projetos e iniciativas no âmbito da EDS, continuam a desenrolar-se mais na vertical do que transversalmente (Schmidt et al., 2010).

– Na amostra deste estudo houve pouca representatividade de agentes educativos com cargos de gestão/ coordenação. Sugerimos a realização de ações de sensibilização e formação dirigidas a este grupo específico, para que tenham um maior envolvimento e contributo não só no âmbito de estudos de investigação, mas também na promoção e implementação da EDS.

A efetiva transformação educacional no que diz respeito à EDS depende também daqueles que ocupam cargos de gestão, coordenação e liderança em instituições de ensino. Esta transformação depende da motivação e capacidade daqueles que ocupam estes cargos. Não só é importante a sua formação como o envolvimento dos mesmos nas dinâmicas de EDS do seu território. (UNECE, 2012, p.10; UNESCO, 2005, pp.22-23; UNESCO, 2014, pp-20-21).

Estes agentes educativos são ainda fundamentais para a sensibilização dos seus pares para a EDS e para estudos de investigação como este, em que deles depende a disseminação de instrumentos de recolha de dados como os questionários.

– Os agentes educativos inquiridos indicaram maior grau de interesse em desenvolver competências pessoais e metodológicas no âmbito de atividades de formação em EDS do que em desenvolver conhecimento e competências sobre conceitos e contextos. Entendemos que reconhecem maior importância no desenvolvimento de competências para “aprender a ser” “learning to be” e para “aprender a fazer” “learning to do” do que no desenvolvimento de competências para “aprender a aprender” “learning to know” e “aprender a viver em comunidade” “learning to live together” (UNESCO, 2018b, p.134).

Destaca-se assim o interesse dos agentes educativos por atividades de formação que desenvolvam competências “The educator is able to do” e “The educator is someone who” mais do que “The educator understand” ou “The educator works with others in ways that” (Wals, 2012, p.39 citado por Gomes, 2012, p.269) .

Estes resultados podem ser indicadores das necessidades de formação destes agentes educativos e ser utilizados para fundamentar a priorização de atividades de formação.

– Ao perspectivarem possíveis atividades de formação com vista ao desenvolvimento de competências em EDS, os agentes educativos inquiridos indicaram maior interesse em modalidades de formação mais tradicionais e habituais, ou cuja designação lhes é mais familiar. Entendemos ainda que a componente prática da formação é valorizada pelos agentes educativos e a compatibilidade com a sua atividade profissional. Foi pelo Workshop que indicaram maior grau de interesse, este resultado pode expressar uma preferência por uma modalidade que sabem que tem uma componente prática integrada e que não interfere com a sua vida profissional e pessoal, em oposição à Palestra, essencialmente teórica, ou ao Programa de formação internacional ou ao Estágio, estas duas últimas que podem interferir com a sua vida profissional e pessoal.

Quanto aos regimes de formação, acreditamos que há uma tendência e um maior interesse por parte dos agentes educativos inquiridos por regimes de B-learning e E-learning, devido à fase de pandemia que estamos a viver. Esta tendência extrapola com certeza este estudo. No entanto, em condições normais, entendemos que o regime presencial deve ser privilegiado na formação dos agentes educativos em EDS, pois adequa-se melhor aos princípios, objetivos, competências, valores e comportamentos subjacentes à EDS destacados, entre outros por McKeown (2002, p.20), Freitas (2004,

pp.556-558), UNESCO (2008, pp.22-23), Wals (2009, p.8), Cachinho (CNE 2011, p.173), UNESCO (2011, p.63), Gomes (2012, p.57, 269), UNESCO (2012, pp.14-15), EU (2016, p.28), ENEC (2017, p.14), UNESCO (2017, p.52), UNESCO (2008a, p.19), UNESCO (2018b, p.134) e Hadjichambis et al. (2020, pp. 7, 156, 251).

– A maioria dos agentes educativos inquiridos parece valorizar a participação em atividades de formação com outros elementos da comunidade com vista ao desenvolvimento de competências em EDS. No entanto, dão preferência à participação maioritária de colegas da sua instituição. Esta é uma perspetiva tradicional que pode contribuir para a promoção de EDS no seio da mesma instituição. Contudo não reflete da parte dos agentes educativos consciência sobre a relevância de perspetivas de formação com outros agentes da comunidade e de formação multi-stakeholder (Wals, 2009, p.8; ONU, 2015) para o desenvolvimento de competências em EDS.

Assumimos como principais limitações deste estudo:

– Estudo redutor por ter sido baseado principalmente no grau de interesse. É difícil perceber quais os limites entre o que é efetivamente uma necessidade e um interesse. O respondente pode ter interesse porque gosta e não ser uma necessidade (e o contrário também é verdade), o respondente pode indicar muito interesse porque acha importante/pertinente para a sua organização ou colegas mas não ser uma necessidade sua individual, pode também indicar pouco interesse por desconhecimento sobre um tema ou por não conseguir identificar as suas próprias necessidades. Por exemplo, se não tiver consciência das competências que a sua função exige, terá dificuldade em ter consciência das suas necessidades: um professor que não tem consciência de que uma EDS envolve o desenvolvimento de atividades transversais e interdisciplinares, articulação com outras entidades, etc., poderá nunca ter interesse e reconhecer a necessidade de participar em ações de formação com o objetivo de desenvolver essas competências.

- No questionário deveríamos ter delimitado o conceito de interesse para diminuir a subjetividade da interpretação dos respondentes.
- O anonimato do questionário pode ter levado os inquiridos a terem menos responsabilidade nas respostas dadas e a se envolverem menos no estudo.
- A pressuposta falta de conhecimento dos inquiridos relativamente à EDS.
- Tivemos em conta o que a bibliografia referia como sendo importante para a formação dos agentes educativos e não tivemos em conta o que eles pensariam, por exemplo através de entrevistas. Essa metodologia necessitaria de mais tempo.
- Seria importante pedir aos agentes educativos para caracterizarem as suas funções, referirem competências que utilizam no seu desempenho profissional, identificarem as competências que utilizam e que consideram que contribuem para a implementação da EDS.
- A amostra de agentes educativos deste estudo não segue os critérios de uma amostra representativa, necessária para a generalização dos resultados. Devido à pequena dimensão da amostra decidimos não extrapolar os resultados obtidos para a população de agentes educativos do Concelho de Loures.
- Temos consciência que seria necessária a implementação de estratégias para garantir uma maior dimensão da amostra, por exemplo, estabelecer mais contactos telefónicos com os destinatários do questionário com o objetivo de sensibilizá-los para a importância do estudo e, consequentemente, para o preenchimento e disseminação do questionário.
- A supremacia de referências no enquadramento teórico a agentes educativos da educação formal e a reduzida representatividade na amostra de agentes educativos que atuam na educação não formal e informal.

– Relativamente à composição da amostra, pretendíamos que a mesma fosse mais diversificada, nomeadamente com mais representatividade de agentes educativos que desempenham a sua atividade na educação informal/não formal. Tal não se verificou, talvez devido ao desequilíbrio entre o número de destinatários do questionário que atuam na educação formal e os que atuam na educação informal/não formal e, provavelmente também porque houve destinatários que não partilharam o questionário tal como tínhamos solicitado. Pensamos ainda que os agentes educativos que atuam na educação formal, por exemplo educadores/professores/formadores, estão mais familiarizados e sensibilizados para participar neste tipo de estudos e talvez mais interessados no tema em causa.

– A ineficácia das estratégias para garantir uma maior dimensão da amostra.

– Por outro lado, a intenção de que a amostra fosse mais diversificada implicaria a padronização de necessidades de formação, o que na realidade pode não se verificar. As necessidades de formação de um agente educativo que atua no contexto da educação formal podem não coincidir com as necessidades de formação de um agente educativo da educação informal/não formal.

– Relativamente à construção do questionário com repostas fechadas sabíamos que estávamos de alguma forma a limitar as respostas e a condicionar os resultados do estudo. No entanto, o curto prazo para a realização do estudo e as condicionantes da crise pandémica levaram-nos a tomar esta opção. Sabemos que a opção por uma metodologia mista, inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista, valorizaria os resultados do estudo, facilitaria a construção do questionário, permitiria uma aproximação à população alvo, um melhor conhecimento sobre a mesma e até poderíamos obter uma maior dimensão da amostra.

– A maioria dos 75 destinatários do questionário foram agentes educativos com funções de direção/coordenação. Constatámos, no entanto que poucos destes

responderam ao questionário e isso é um indicador de não o terem partilhado. Podemos pressupor vários motivos para que tal não tenha acontecido: época do ano (fim do primeiro semestre do ano/ fim do ano letivo/ proximidade com férias/ crise pandémica), desinteresse pelo tema, reencaminharam mas não responderam, habitualmente só encaminham não respondem, ou não viram o mail.

– Também observámos que poucos agentes educativos de empresas responderam ao questionário, podemos supor três justificações: têm pouco hábito de responder a estes inquéritos, os recetores do questionário não o disseminaram ou não consideraram o estudo pertinente.

– Seria importante incluir no questionário deste estudo uma seção que permitisse recolher dados sobre a formação já realizada pelos agentes educativos e que os mesmos consideram que lhes foi útil para o desenvolvimento de competências em EDS.

Esboço da referida seção:

Secção X - Atividades de formação contínua em EDS.

Objetivo: recolher dados sobre as atividades de formação contínua em que o respondente já participou e que considera terem contribuído para o desenvolvimento de competências que utiliza no seu trabalho como agente educativo. O reconhecimento por parte agente educativo de que as referidas ações de formação contribuíram para o desenvolvimento de competências que utiliza no desempenho do seu trabalho, leva-nos a recolher dados importantes para a definição de futuras e adequadas atividades de formação.

Com mais tempo, também consideramos importante dar a possibilidade aos inquiridos para identificarem as suas necessidades formativas introduzindo itens de resposta aberta.

No final deste estudo conseguimos vislumbrar algumas hipóteses de trabalho futuro

- Divulgação deste estudo aos agentes educativos do Concelho de Loures e outros;
- Divulgação e apresentação deste estudo à comunidade científica;
- Reformulação do questionário e a sua aplicação no mesmo território ou noutros territórios;
- Realização de entrevistas a agentes educativos do Concelho de Loures;
- Pesquisa de referências bibliográficas sobre a EDS na formação dos agentes educativos da educação não formal e informal;
- Seleção de uma comunidade de prática que permita estudar as dinâmicas de trabalho em rede dos agentes educativos;
- Elaboração de um documento com propostas para um plano de formação em EDS para agentes educativos do Concelho de Loures.

Já germinaram no nosso país algumas sementes (Schmidt, CNE, 2011, pp.57-75) e reconhecemos que nos últimos anos mais se tem feito pela promoção da EDS, nomeadamente na formação dos agentes educativos. No entanto haverá sempre um caminho a percorrer.

Nesse caminho a formação de educadores deve estar estreitamente ligada aos resultados relevantes de investigações sobre DS (IA, 2005, p.11) e EDS. Por isso, terminamos com o sentimento de satisfação relativamente à pertinência e utilidade deste estudo. Não encontrámos nenhum outro estudo em Portugal semelhante a este, como tal parece-nos também por isso inquestionável o seu contributo para a comunidade científica e para futuros trabalhos de investigação. Para além disso, importa salientar que este trabalho vem de alguma forma responder ao apelo de diversos autores e organizações. A

EDS é um dos temas que mais reconhecimento tem tido à escala global, como um fator essencial para um mundo sustentável e para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APA (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. APA.

https://www.apambiente.pt/_zdata/DESTAQUES/2017/ENEA/AF_Relatorio_ENEA2020.pdf

Amado (2012), *Agenda 21 Local em Portugal*. Seminário saúde da comunidade. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

https://www.uc.pt/fluc/gigs/GeoHealthS/agenda/sem_lus_bras/amado.pdf?web=1&wdLOR=c7B8DC09E-5826-6A47-B677-DE4D1D5241B3

Barroso, J. (2018). *A educação e a cidade*. Versão de apoio à conferência produzida no Encontro da Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras, na Câmara Municipal de Loures, no dia 29 de junho de 2018.

<https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/07/JBarroso-A-educa%C3%A7%C3%A3o-e-a-cidade-Loures-29-6-2018.pdf>

Borrego, C. (2012). *Conceito de Desenvolvimento Sustentável é a principal herança da Conferência de 1992*. RTP.

https://www.rtp.pt/noticias/ambiente/conceito-de-desenvolvimento-sustentavel-e-a-principal-heranca-da-conferencia-de-1992-carlos-borrego_n562510

Cachinho, H. (2011). *A EDS no currículo nacional*. Actas do Seminário realizado no CNE em 4 de março de 2011 e de Audição realizada em 20 de junho de 2011.

Lisboa: CNE.

<https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducDesenvSustent/EducDesenvSustent11.pdf>

Caetano, C. (2015). *A Nova Gestão Pública e a Sustentabilidade no Sector Público Autárquico na óptica das Cidades Inteligentes e Sustentáveis. Estudo de caso da Câmara Municipal de Loures*. Dissertação de Mestrado em Gestão pública. Lisboa: Instituto Superior de Gestão.

[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21985/1/MGP_Carla Caetano_Junho 2015.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21985/1/MGP_Carla%20Caetano_Junho%202015.pdf)

Canário, Rui (1999). *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação - Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5963>

CMMAD (1987). Relatório de Brundtland. *Our Common Futures*. Oxford: Oxford University Press.

CNADS (2017). *Comentário do Conselho Nacional do Ambiente e do Desenvolvimento Sustentável sobre a “Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020”*. Lisboa: CNADS.

https://www.cnads.pt/images/documentos/2017_comentario-enea2020.pdf

- CNE (2011). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Actas do Seminário realizado no CNE em 4 de março de 2011 e de audição realizada em 20 de Junho de 2011*. Lisboa: CNE.
- <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducDesenvSustent/EducDesenvSustent11.pdf>
- CNE (2019). *Estudo sobre o estado da educação 2018*. Lisboa: CNE.
- https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- CNE (2020). *Recomendação sobre a Educação Ambiental (Recomendação nº1/2020)*. Lisboa: CNE.
- <https://dre.pt/home/-/dre/128828666/details/maximized>
- CNU (2006), *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Contributos para a sua dinamização em Portugal*. Lisboa: DGE.
- https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Areas_Tematicas/contributos_dnuds.pdf
- Cordeiro, A. (2014). *Territórios, comunidades educadoras e Desenvolvimento Sustentável*. Departamento de Geografia - Faculdade de Letras. CEIS 20 – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX Universidade de Coimbra.
- <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/46202/1/Territorios%20Comunidades%20Educadoras.pdf>

- Cravo, R. (2018) *A Evolução do Desenvolvimento Sustentável em Portugal nos últimos 30 anos*. Dissertação de mestrado em Ecologia e Gestão ambiental. Lisboa: Faculdade de Ciências.
https://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/35290/1/ulfc121849_tm_Rita_Cravo.pdf
- Cruz, C. (2013). *A Educação para o Desenvolvimento Sustentável na formação de professores*. Dissertação de Doutoramento em Multimédia em Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12333/1/tese.pdf>
- Cupeto, C. (coord.), Silva, S., Abelha, H., Ribeiro, P., Figueiredo, M. (2007). *Guia Agenda 21 Local. Um desafio para todos*. Amadora: APA.
https://apambiente.pt/_zdata/Instrumentos/GestaoAmbiental/A21L/Guia%20Agenda%2021%20Local.pdf
- Czippan, K. (2010). *Collaboration and Education for Sustainable Development*. EU Comenius network project “SUPPORT: Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow.”
https://www.academia.edu/25719663/Collaboration_and_Education_for_Sustainable_Development
- Estrela, T., Rodrigues, A., Moreira, J., Esteves, M. (1998). Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedidos dos centros de

formação. *Revista de educação*. 7 (2), 129-149. Lisboa: Departamento de educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Estrela, T., Madureira, I., Leite, T. (1999). Processos de identificação de necessidades – uma reflexão. *Revista de educação*. 8 (1), 29-48. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

EU (2016). *Framework for the key citizenship competences. We are Europe project*.

[https://www.researchgate.net/profile/Michalis-](https://www.researchgate.net/profile/Michalis-Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf)

[Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-](https://www.researchgate.net/profile/Michalis-Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf)

[Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-](https://www.researchgate.net/profile/Michalis-Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf)

[financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-](https://www.researchgate.net/profile/Michalis-Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf)

[Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-](https://www.researchgate.net/profile/Michalis-Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf)

[WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-](https://www.researchgate.net/profile/Michalis-Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf)

[Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Michalis-Ioannou/publication/321950613_FRAMEWORK_FOR_THE_KEY_CITIZENSHIP_COMPETENCES_MARCH_2016_2_WeAreEurope-Creating_a_Cohesive_Europe_is_a_project_co-financed_by_the_Erasmus_Programme_under_the_Key_Activity_2-Cooperation_for_innovation_/links/5a3ac3a8a6fdcc7ffe63e8e7/FRAMEWORK-FOR-THE-KEY-CITIZENSHIP-COMPETENCES-MARCH-2016-2-WeAreEurope-Creating-a-Cohesive-Europe-is-a-project-co-financed-by-the-Erasmus-Programme-under-the-Key-Activity-2-Cooperation-for-innovation.pdf)

Fenrinha, M. (2011). *Contributo da Educação Ambiental/EDS para a construção da cidadania no currículo do 1º ciclo do Ensino básico*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/13106/1/Fenrinha_2011.pdf

Ferrão, J. (2020). *Territórios e Comunidades Sustentáveis*. Lisboa: Seminário Nacional Eco-Escolas.

<https://ecoescolas.abae.pt/encontros/seminario-2020-lisboa/comunicacoes/>

Ferreira, P. (2020). *Portugal e a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*.

Plataforma Portuguesa das ONGD.

<https://www.plataformaongd.pt/uploads/subcanais2/portugaleaagenda2030paraodesenvolvimentosustentaavel.pdf>

Freitas, M. (2004). A Educação para o Desenvolvimento Sustentável e a Formação de Educadores/ Professores. *PERSPECTIVA*. 22 (2), 547-575.

<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjXvsLSi97vAhVBUcAKHbbJCfUQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.ufsc.br%2Findex.php%2Fperspectiva%2Farticle%2Fdownload%2F9666%2F8887%2F28817&usg=AOvVaw0rawLqd3LJBI-ECqYrSjHc>

Gomes, M. (2010). No terreno Educação para o Desenvolvimento Sustentável: das teorias às práticas. *Revista Noesis*. 80, 30-33. DGIDC.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis80.pdf>

Gomes, M. (2012). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto da década: discursos e práticas no ensino básico*. Dissertação de doutoramento em ensino da geografia. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/7555>

Grilo, A. (2012). *A análise das necessidades de formação e a planificação da formação*.

Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, área de especialização

formação de professores. Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7678/1/ulfpie042980_tm.pdf

Hadjichambis, A. et al. (2020). *Conceptualizing environmental citizenship for 21st*

century education. Environmental Discourses in Science Education 4. Cham:

Springer.

https://www.researchgate.net/publication/339523749_Conceptualizing_Environmental_Citizenship_for_21st_Century_Education

Hopkins, C. (2020). *SDG's and Agenda 2030*. Lisboa: Seminário Nacional Eco-Escolas.

[https://castbox.fm/episode/Semin%C3%A1rio-Eco-Escolas-2020-\(Dia-2\)---](https://castbox.fm/episode/Semin%C3%A1rio-Eco-Escolas-2020-(Dia-2)---Charles-Hopkins-id2203187-id226893765?country=pt)

[Charles-Hopkins-id2203187-id226893765?country=pt](https://castbox.fm/episode/Semin%C3%A1rio-Eco-Escolas-2020-(Dia-2)---Charles-Hopkins-id2203187-id226893765?country=pt)

Instituto do Ambiente (IA) (2005). *Estratégia da CEE/ONU para a Educação para o*

Desenvolvimento Sustentável.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Areas_Tematicas/estrategia_ceeeonuparads.pdf

Keller, J., Radeke, G., Buker, G., Straub, S., Hoffman, K., Damasceno, S., Cugler, M.

(2016). *Global How? Despertar para uma cidadania global*. Portugal:

AIDGLOBAL.

[https://aidglobal.org/wp-](https://aidglobal.org/wp-content/uploads/2019/12/FINAL_Manual_global_how_1page_printing.pdf)

[content/uploads/2019/12/FINAL_Manual_global_how_1page_printing.pdf](https://aidglobal.org/wp-content/uploads/2019/12/FINAL_Manual_global_how_1page_printing.pdf)

De Ketele, Jean-Marie et al. (1994). *Guia do formador*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leitão, M. (2012). *A constituição e o funcionamento de uma comunidade de prática de professores em Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade Metodologias de ensino/aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2379>

Lockhart, A. S. (2016). *Non-formal and informal programs and activities that promote acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD)*. Paper commissioned for the Global education monitoring report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all, UNESCO, ED/GEMR/MRT/2016/PA/22.
<https://www.oneplanetnetwork.org/sites/default/files/391245625eng.pdf>

McKeown, R. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Knoxville: University of Tennessee, Waste Management Research and Education Institute.
http://esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf

McDermott R (2000) Knowing in community: 10 critical success factors in building Communities of Practice. *International Association for Human Resource Management*. 4(1), 19–26.

Ministério da Educação (ME) (2006). *Guião de Educação para a Sustentabilidade — Carta da Terra*. Lisboa: DGIDC.

<http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/ECTG-EducCidadania-2006.pdf>

Ministério da Educação (ME) (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: DGE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Missimer, M. & Connell, T. (2012). Pedagogical Approaches and Design Aspects To Enable Leadership for Sustainable Development. *Sustainability: The Journal of Record*. 5(3), 172- 181.

Mochizuki, Y. & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability: Significance and challenges for ESD. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 11 (4), 391-403.
<https://doi.org/10.1108/14676371011077603>

Monteiro, R. (Coord.) (2017) *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania 17-18*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf

Mota, P. (2016). *Avaliação de desempenho das políticas do ambiente em Portugal*.

Dissertação de mestrado em Engenharia do ambiente. Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/18561/1/Mota_2016.pdf

Nóvoa, A.; Finger, M. (org.) (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa:

Ministério da Saúde.

OECD (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris:

OECD.

<http://www.oecd.org/education/ceri/45984003.pdf>

UN (2012). *The future we want – declaration of the UN conference on sustainable development*. New York: UN.

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/66/288&Lang=E

UN (2015) *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*.

New York: UN.

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

Osório, A. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Instituto

Piaget. Horizontes Pedagógicos.

Palhares, J. & Afonso, A. (2013) *O não-formal e o informal em educação:*

Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de Ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes). Universidade do Minho.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37711>

Paredes, L., Alcoforado, L., Cordeiro, A. (2014). Contextos educadores rumo à sustentabilidade: estudo de caso no município do Fundão. *Cadernos de Geografia*. 33, 205-211. Coimbra: FLUC.

https://www.uc.pt/fluc/depgeotur/publicacoes/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo33/nota7?web=1&wdLOR=cAB5157FF-2F76-4079-8E6A-5CCFA4172954

Pedroso, J. (Coord.) (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Lisboa: Direção Geral de Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf

Pinto, J. (2004). A Educação Ambiental em Portugal: raízes, influências, protagonistas e principais ações.: *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. 7 (2), 129-149.

Reis, P., Galvão, C., Batista, M. (2018). *Formação contínua de professores e comunidades de prática: perspectivas da Universidade de Lisboa*. São Paulo: Edições Hipótese.

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/35701/1/Forma%20a7%20a3o%20cont%20adnua%20de%20professores%20e%20comunidades%20de%20pr%20a1tica%20-%20perspectivas%20da%20UL.pdf>

Reis, P. (2020). Environmental Citizenship & Youth Activism. In A. Ch. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Čincera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke & M.-C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*. Series “Environmental discourses in Science Education”. 139-148. Cham: Springer.

https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-030-20249-1_9.pdf

Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Rurato, P. & Borges Gouveia, L. (2005). Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes alunos no ensino à distância. *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia*. 2, 174-193. Edições Universidade Fernando Pessoa.

<https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/578>

Salvador, J. (2017). *Plano de Ação para a Energia Sustentável do Município de Loures: Análise de progresso*. Dissertação de mestrado integrado em engenharia da energia e do ambiente. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32756/1/ulfc124130_tm_J%20a9ssica_Salvador.pdf

Santos, G. (2012). *Coaching Educacional: ideias e estratégias para professores, pais e gestores que querem aumentar seu poder de persuasão e conhecimento*. São Paulo: Editora Leader.

Schmidt, L., Nave, J. G., & Guerra, J. (2005). *Autarquias e Desenvolvimento Sustentável - Agenda 21 Local e Novas Estratégias Ambientais*. Porto: Fronteira do Caos Editores Lda.
<https://www.ics.ulisboa.pt/file/4412/download?token=X22HyC9C>

Schmidt, L. (Coord.) (2006). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005 – 2014) – Contributos para a sua Dinamização em Portugal*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO – Portugal.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Areas_Tematicas/contibutos_dnuds.pdf

Schmidt, L. & Guerra, J. (2009). *Da carta aos compromissos de Aalborg – sustentabilidade local em Portugal no contexto europeu*. Seminário internacional “Experiências da Agenda 21-Os desafios do nosso tempo”. Ponta Grossa. Brasil.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22500/3/ICS_JGuerra_LSchmidt_DaCarta_AI.pdf

Schmidt, L., Nave, J.G. & Guerra, J. (2010). *Educação Ambiental - Balanço e Perspectivas para uma Agenda mais Sustentável*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/11183>

Schmidt, L. (2011). *Ensaio para a aplicação da Década EDS em Portugal*.

Antecedentes e propostas – a DEDS em contexto nacional. Actas do Seminário realizado no CNE em 4 de março de 2011 e de audição realizada em 20 de junho de 2011. Lisboa: CNE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/cne_educdesenvsustent.pdf

Schmidt, L., Nave, J.G., O'Riordan, T. & Guerra, J.(2011). Trends and Dilemmas

Facing Environmental Education in Portugal: From Environmental Problem Assessment to Citizenship Involvement. *Journal of Environmental Policy and Planning*. 13 (2), 159-177.

https://www.academia.edu/4666086/Trends_and_Dilemmas_Facing_Environmental_Education_in_Portugal_From_Environmental_Problem_Assessment_to_Citizenship_Involvement

Schmidt, L. (2013a). *Educação para a sustentabilidade – historial, tendências e*

perspetivas. Águeda: Seminário Nacional Eco-Escolas.

https://ecoescolas.abae.pt/outros/seminario/2013/docs/painel_1/LuisaSchmidt_EducacaoSustentabilidade.pdf

Schmidt, L. & Guerra, J. (2013b). Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável:

Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*. 25, 193-211.

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4387>

Schmidt, L. (2015). Políticas de ambiente: vencer os impasses com uma agenda para o futuro. In V. Soromenho – Marques & P. T. Pereira (Coord.). *Afirmar o futuro: políticas públicas para Portugal*, 314–326. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

https://www.researchgate.net/publication/303688506_Politicas_de_Ambiente_vencer_os_impasses_com_uma_agenda_para_o_futuro

Schmidt, L. & Guerra, J. (2016) Concretizar o Wishfull Thinking – dos ODS À COP21. *Revista Ambiente & Sociedade*. 19 (4), 179-196.

https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-753X2016000400197&script=sci_arttext&tlng=pt

Schmidt, L., Truninger, M., Guerra, J. & Prista, P. (2018). *Sustentabilidade: primeiro grande inquérito em Portugal*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Silva, A. (2012). *Coaching psicológico: um estudo de casos*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia.

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8289/1/ulfpie043289_tm.pdf

Soromenho-Marques, V. (2010). O que significa educar para o Desenvolvimento Sustentável? *Revista Noesis*. 80, 26-29. DGIDC.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis80.pdf>

Soromenho-Marques, V. (2011). *Enquadramento da EDS*. Atas do Seminário Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Actas do Seminário realizado no CNE em 4 de março de 2011 e de Audição realizada em 20 de junho de 2011. Lisboa: CNE.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/cne_educdesenvsustent.pdf

Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development – an expert review of processes and learning*. Paris: UNESCO.

https://www.researchgate.net/publication/255963640_Tilbury_D_2011_'Education_for_Sustainable_Development_An_Expert_Review_of_Processes_and_Learning'_Paris_UNESCO_Available_in_Spanish_French_and_EnglishED-2010WS46

UE4SD (2015). *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on education for sustainable development in european countries*.

Prague: Charles University.

<https://ue4sd.eu/images/2015/UE4SD-Leading-Practice-PublicationBG.pdf>

UNESCO (1997). *Educating for a sustainable future: a transdisciplinary vision for concerted action*. International Conference on Environment and Society:

Education and Public Awareness for Sustainability. Greece.

UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*

(2005-2014): DNUEDS: International Implementation Scheme.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>

UNESCO Associated Schools (2009). *Good Practices in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

UNECE (2012). *The Competences in Education for Sustainable Development. Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development*. Geneva: UNECE.

https://unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf

UNESCO (2014). *UNESCO roadmap for implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1674unescoroadmap.pdf>

UNESCO (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*. Paris: UNESCO.

https://www.catedraunescoej.com.br/upload-files/marco_de_acao_2030__incheon.pdf

UNESCO (2016). *Education for people and planet-creating sustainable futures for all. Global education monitoring report*. Paris: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>

- UNESCO (2017). *Educação para os objetivos de Desenvolvimento Sustentável: objetivos de aprendizagem*. Paris: UNESCO.
<https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>
- UNESCO (2018a). *Learning to transform the world – Issues and trends in education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
https://en.unesco.org/sites/default/files/issues_0.pdf
- UNESCO (2018b). *Integrating education for sustainable development (ESD) in teacher education in South-East Asia: a guide for teacher educators*. Paris: UNESCO.
- Wals, A. (2009) *Review of contexts and structures for education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
http://u4614432.fsdata.se/wp-content/uploads/2013/09/desd_rapport_2009.pdf
- Wals, A. (2011). Learning our way out of unsustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*. 5(2), 177-186.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Whitby, A. (2019). *Advancing education for sustainable development. key success factors for policy and practice*. Hamburg: World future council.
https://www.worldfuturecouncil.org/wp-content/uploads/2019/01/Handbook-ADVANCING-EDUCATION-FOR-SUSTAINABLE-DEVELOPMENT-by-Alistair-Whitby-WFC_2019.pdf

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO

CNE, Recomendação nº1/2020. *Recomendação sobre Educação Ambiental*. Diário da República, 2ª série, parte C, n.º 24.
<https://dre.pt/application/conteudo/128828666>

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. *Organização e gestão curricular do ensino básico*. Diário da República, 1ª série A, nº15.
<https://dre.pt/application/conteudo/338986>

Despacho n.º 25931/2009. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2015*. Diário da República, 2ª série, nº 230.
<https://dre.pt/application/conteudo/2004012>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 94/2018. *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022*. Diário da República 1.ª série, nº135.
<https://dre.pt/application/conteudo/115698904>

WEBSITES

Agência Portuguesa do Ambiente <https://apambiente.pt/>

Câmara Municipal de Loures <https://www.cm-loures.pt/>

Comissão Nacional da UNESCO <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt>

Eco-Escolas <https://ecoescolas.abae.pt/>

Instituto Camões <https://www.instituto-camoes.pt/>

Nações Unidas Portugal <https://unric.org/pt/>

UNESCO <https://en.unesco.org/>

ANEXOS

ANEXO 1

A EDS a nível mundial e nacional

	Mundial	Portugal
1987	<p>Comissão mundial sobre o meio ambiente e desenvolvimento: Relatório de Brundtland <i>O nosso futuro Comum</i> - conceito de Desenvolvimento Sustentável (DS) foi popularizado e associado ao princípio de intergeracionalidade.</p> <p>Moscovo, Rússia: Conferência de Moscovo sob a égide da UNESCO e do PNUA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente).</p> <p>Ano Europeu do Ambiente.</p>	<p>Publicada a 1ª Lei de bases do ambiente (Lei nº 11/87 de 7 de abril).</p> <p>Lei das Associações de Defesa do Ambiente (Lei nº 10/87, de 4 de abril).</p> <p>Criação do Instituto Nacional do Ambiente (INAMB).</p> <p>Implementação da Campanha da Bandeira Azul.</p>
1989		<p>Reforma do sistema educativo do ensino básico e secundário. É implementada a Área escola. (DL 286/89).</p> <p>Criação da Agência nacional do ambiente.</p>
1990	Carta das cidades educadoras	<p>Criação do Ministério do Ambiente e Recursos Naturais (1990-1994).</p> <p>Fundação da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA).</p> <p>Criação da Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE).</p>
1992	<p>Rio de Janeiro, Brasil: 2ª Cimeira das Nações unidas sobre o ambiente e desenvolvimento - Cimeira da Terra, Rio92. Conceito de Desenvolvimento Sustentável (3 pilares: social, ambiental, económico). Nasce a Agenda 21. A Comissão para o Desenvolvimento Sustentável da ONU indicou a UNESCO para coordenar o capítulo 36 da Agenda 21 “acelerar as reformas na educação e coordenar as atividades dos parceiros, tendo em vista integrar a EDS nos sistemas educativos”. É assinada a Convenção sobre mudanças climáticas, Convenção sobre a diversidade biológica, a Declaração do Rio e a Declaração das florestas.</p> <p>Toronto, Canadá: Congresso Mundial de Educação e Comunicação sobre Ambiente e Desenvolvimento. O PNUMA publica o relatório <i>World Environmental 1972-1992</i>. Ao longo das suas 850 páginas, é feita uma análise dos principais problemas ambientais e um exame do que se tem feito nos últimos 20 anos.</p> <p>Carta urbana europeia.</p> <p>Início do conceito de Eco-Escola.</p>	<p>O INAMB cede o lugar ao Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB).</p> <p>Tróia, 6ª conferência internacional de EA (Caretakers of the Environment International, Min. Ed.)</p> <p>V Programa do Ambiente Europeu (EA nos programas escolares) (ECO 92)</p>
1994	V Programa ação ambiente da União europeia (UE): rumo ao Desenvolvimento Sustentável.	

	Mundial	Portugal
	<p>Apresentação de uma nova estratégia da UE em matéria de ambiente e ações a serem tomadas para alcançar um Desenvolvimento Sustentável 1992-2000.</p> <p>Aalborg, Dinamarca: 1ª Conferência europeia das cidades sustentáveis. Carta de Aalborg: carta das cidades europeias para a sustentabilidade. Agenda 21 local.</p>	
1995	Berlim, Alemanha: 1ª COP da CQNUMC. Estabeleceu-se o Mandato de Berlim.	<p>Publicação do 1º Plano Nacional de Política do Ambiente.</p> <p>Criação do Ministério do ambiente (1995-1999)</p>
1996	Genebra, Suíça: 2ª COP da CQNUMC.	<p>Surge o Programa Eco-Escolas em Portugal.</p> <p>2ª Conferência europeia sobre as cidades e vilas sustentáveis. Foi aprovado o plano de ação Lisboa: da carta à ação.</p> <p>Introdução da Educação Ambiental nas orientações curriculares e na formação de professores.</p>
1997	<p>Grécia, Thessaloniki: Conferência internacional sobre o meio ambiente e sociedade: educação e consciência pública para a sustentabilidade. Declaração de Thessaloniki, na qual se Thessaloniki. Conferência internacional sobre o meio ambiente e sociedade: educação e consciência pública para a sustentabilidade. Declaração de Thessaloniki, na qual se defende que a Educação é um meio indispensável para que o ser humano se torne responsável, com capacidade de tomar decisões; A EA é reconhecida como uma educação para a sustentabilidade; Defende ainda para uma responsabilidade de toda a sociedade na reorientação educativa e não apenas por alguns grupos.</p> <p>Salónica. Conferência Internacional Ambiente e Sociedade: Educação e sensibilização do público para a sustentabilidade. Desta conferência resulta a Declaração de Salónica em que se reconhece a Educação Ambiental como investimento para um mundo durável.</p> <p>Quioto, Japão 3ª COP da CQNUMC: Elaboração do Protocolo de Quioto 2008-2012.</p> <p>Nova Iorque, EUA: Rio+5 19ª Sessão Especial da Assembleia Geral das Nações Unidas.</p>	<p>Criação da rede nacional de Ecotecas pelo IPAMB.</p> <p>Criação do CNADS (Conselho nacional de ambiente e Desenvolvimento Sustentável).</p>
1998	<p>Paris, França: Conferência mundial da UNESCO sobre o ensino superior – declaração mundial do ensino superior.</p> <p>Buenos Aires, Argentina: 4ª COP da CQNUMC. CANCELADA</p>	<p>Conferência europeia de Educação Ambiental organizada pela Associação portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA). Urgência de uma avaliação participada e formativa por/ para todos, tendo presente o indivíduo, o processo educativo e o ganho para a sociedade.</p>

	Mundial	Portugal
		Lisboa, Expo 98: Os oceanos um património para o futuro.
1999	Bona, Alemanha 5ª COP da CQNUMC.	
2000	<p>Nova Iorque, EUA, Cimeira do Milénio: ONU aprova a Declaração do milénio com 8 ODM (2000-2005).</p> <p>Carta da terra.</p> <p>Hanover, Alemanha: 3ª Conferência europeia sobre cidades sustentáveis. Declaração de Hanover.</p> <p>É publicado pela IUCN (International union for conservation of nature), o documento <i>International debate on education for sustainable development</i>, na qual se procura clarificar o conceito de Educação para o Desenvolvimento Sustentável.</p> <p>Haia, Alemanha 6ª COP da CQNUMC.</p>	<p>Criação do ministério do ambiente e ordenamento do território (2000-2001). Estratégia de Lisboa.</p>
2001	<p>Marraquexe, Marrocos: 7ª COP da CQNUMC.</p> <p>Fórum urbano mundial, Nações Unidas.</p> <p>Estratégia da União Europeia em favor do Desenvolvimento Sustentável.</p>	<p>Extinção do IPAMB e sua integração no Instituto do Ambiente.</p> <p>Participação de Portugal na Cimeira do Rio + 10.</p> <p>Reorganização curricular do ensino básico: é criada a área projeto e a formação cívica. Na sequência da Reorganização Curricular do Ensino Básico, a educação para a cidadania passou a ser encarada como uma área transversal obrigatória com expressão em todas as disciplinas e na organização e regras da vida da comunidade escolar. Os programas das disciplinas de Geografia, Ciências Naturais e Físico-Química foram substituídos por orientações curriculares, reforçando a relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente numa abordagem crítica de Desenvolvimento/Crescimento Económico e Tecnológico. Os três pilares da sustentabilidade - económico, social e ambiental - foram integrados no currículo, passando a Educação Ambiental a ser abordada de uma forma integrada. Temas como a gestão adequada dos recursos naturais – água, oceanos, pesca, atmosfera, biodiversidade e floresta – estão contemplados nas orientações das disciplinas supracitadas, podendo ser abordados transversalmente em todas as disciplinas, numa perspetiva de educação para a cidadania, e ainda na Área de Projeto e na Formação Cívica.</p>
2002	Conferência mundial para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+10) em Joanesburgo. ONU declarou a DNUEDS 2005-2014.	Elaboração do documento DNUEDS: contributo para a sua dinamização em Portugal.

	Mundial	Portugal
	1ª conferência sobre financiamento do desenvolvimento “Consenso de Monterrey”. Nova Deli, Índia: 8ª COP da CQNUMC.	Criação do Ministério das cidades, ordenamento do território e ambiente (2002-2004).
2003	Kiev, Rússia: Conferência Ministerial Ambiente para a Europa. Declaração sobre o ambiente sustentável.	Criação do Grupo de Trabalho para a Elaboração de uma Estratégia de Educação Ambiental.
2004	4ª Conferência europeia das cidades e vilas sustentáveis. Aalborg+10: inspiração para o futuro. Buenos Aires, Argentina 10ª COP da CQNUMC.	Maio - Conferência Internacional Educação para o Desenvolvimento Sustentável – Preparação da DEDS na Universidade do Minho. Criação do Ministério do ambiente e ordenamento do território. Criação do Ministério das cidades. Introdução da Educação para a cidadania em regime transversal no currículo do ensino básico, instituída pelo Decreto-Lei n.º 74/2004.
2005	Início da DNNEDS 2005-2014. Publicada a estratégia de EDS da CEE/ONU. É elaborado o projeto de aplicação internacional da DEDS. Entra em vigor o protocolo de Quioto. Montreal, Canadá 11ª COP da CQNUMC.	Criação da Comissão nacional da UNESCO para o arranque da DNUEDS em Portugal. <i>Debate: Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável Liga para a proteção da Natureza, Porto</i> 3º Encontro Regional de Educação Ambiental do Algarve <i>Paisagens Interiores</i> – <i>Cenários de Sustentabilidade no Algarve</i> ONGA Almargem, São Brás de Alportel Lançamento da versão portuguesa da EEDS-CEE/ONU Instituto do ambiente Assinatura do Protocolo de Cooperação para promover a Educação Ambiental (para a Sustentabilidade) Ministérios do ambiente e da educação. Plano de aplicação internacional de DNUEDS. Constituição da Rede territorial de cidades educadoras (RTPCE).
2006	Nairobi, Quênia 12ª COP da CQNUMC. Lançamento do documentário <i>An Inconvenient Truth (Uma Verdade Inconveniente)</i> , documentário sobre mudanças climáticas, mais especificamente sobre o aquecimento global, o qual se sagrou	Criação da Agência Portuguesa do Ambiente através do Decreto-Lei nº 207/2006, de 27 de Outubro. Criado o Fórum da Educação para a cidadania, por iniciativa do Ministério da

	Mundial	Portugal
	<p>vencedor do Óscar de melhor documentário em 2007.</p> <p>Nova Estratégia europeia para o Desenvolvimento Sustentável (revisão da estratégia de 2001).</p>	<p>educação e da Presidência do Conselho de ministros.</p> <p>Publicado o documento “Década das Nações unidas para o Desenvolvimento Sustentável: contributo de Portugal.”</p> <p><i>Reunião – Debate Público do Documento DNUEDS. Um contributo para a sua dinamização em Portugal CN-Unesco</i></p> <p>10º Encontro Nacional da Escolas Associadas da UNESCO, (Comunicação: <i>DEDS - Contributos para a sua dinamização em Portugal</i>) CN-Unesco</p> <p><i>Colóquio Internacional Ativar o Futuro Objetivos e Estratégias da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – em parceria com o Instituto de Ciências Sociais – Lisboa CN-Unesco</i></p> <p>Publicação dos Critérios de Qualidade para Escolas-EDS (Tradução e adaptação Portuguesas Redes SEED/ENSI e Departamento Geografia da Universidade de Lisboa)</p>
2007	<p>Ahmedabad, Índia. Conferência internacional de Educação Ambiental na Índia. Declaração de Ahmedabad: enfatiza o papel da Educação Ambiental nas mudanças globais que se requerem de modo a preservar o ambiente, promover uma sociedade mais justa, prevenir e resolver conflitos, respeitar a diversidade cultural.</p> <p>5ª Conferência europeia das cidades e vilas sustentáveis. Carta de Leipzig. Agenda territorial.</p> <p>COP 13, Bali: criar um sucessor do Protocolo de Quioto.</p> <p>Al Gore recebeu o Nobel da Paz junto com o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas da ONU.</p>	<p>Aprovada a Estratégia nacional de Desenvolvimento Sustentável ENDS 2005-2015 e o respectivo plano de implementação (PIENDS).</p> <p>Lançamento em Portugal do Ano Internacional do Planeta Terra (2007-2009) – Coordenado pelo Comité Português do Ano Internacional de Planeta Terra CN-Unesco</p> <p>Criação dos Centros Regionais de Excelência em EDS: CREIAS Oeste, CRE Porto e CRE Açores UNESCO</p> <p>Lisboa, Dias europeus do desenvolvimento. Consenso europeu sobre o desenvolvimento: contributo da educação para o desenvolvimento e sensibilização.</p> <p>Criação da Agência portuguesa do ambiente (APA).</p> <p>Foi publicada a <i>norma portuguesa NP ISO 37120:2017, Desenvolvimento Sustentável de comunidades - Indicadores para os serviços urbanos e a qualidade de vida</i>, a primeira norma portuguesa sobre Desenvolvimento Sustentável de comunidades.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Sintra.</p>
2008	Poznan, Polónia 14ª COP da CQNUMC.	<p>1º Congresso Ambiente e Sociedade Instituto Superior de Ciências Educativas e Câmara Municipal de Odivelas.</p>

	Mundial	Portugal
	<p>2ª Conferência internacional sobre o financiamento do desenvolvimento. Declaração de Doha.</p> <p>Carta urbana europeia II.</p> <p>Livro verde sobre a coesão territorial europeia.</p> <p>Ano internacional do planeta Terra (2007-2009).</p>	<p>Seminário nacional Eco-Escolas Maia.</p>
2009	<p>Copenhaga, Dinamarca 15ª COP.</p> <p>Conferência Mundial em Educação para o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Bona em 2009.</p> <p>Lançamento do pacto dos autarcas para o clima e energia.</p>	<p>Congresso Condomínio da Terra. Quercus. Declaração de Gaia.</p> <p>Fundação da Associação Centro de Informação Divulgação e Acção para o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (CIDAADS)</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Seia.</p> <p>Gaia. Fórum internacional do Condomínio da Terra. Declaração de Gaia.</p>
2010	<p>Cacún, México 15ª COP da CQNUMC.</p> <p>Estratégia da europa 2020 – estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo.</p> <p>Lançamento da iniciativa Make my city resiliente.</p>	<p>Entra em vigor a ENED 2010-2015 estratégia nacional de educação para o desenvolvimento.</p> <p>Conferência ICS (lançamento do livro EA. Balanço e perspectivas para uma agenda mais ICS/APA/CN UNESCO sustentável)</p> <p>I Conferência CIDAADS – <i>Sustentabilidade: Políticas, Investigação e Práticas CIDAADS em parceria com a Agência ciência viva</i></p> <p>Boletim e-CNE dedicado à EDS Conselho nacional de educação.</p> <p>Bruxelas. Estratégia europa 2020.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Coimbra.</p>
2011	<p>Durban, África do sul 17ª COP da CQNUMC.</p> <p>Parceria de Busan para uma cooperação eficaz para o desenvolvimento.</p> <p>Agenda territorial da UE 2020.</p> <p>Kuala Lumpur. 1ª reunião preparatória para o Congresso mundial sobre justiça, governanças e lei para a sustentabilidade ambiental (Véspera Rio+20). Declaração de Kuala Lumpur.</p>	<p>II Conferência CIDAADS – A EDS na sociedade do conhecimento <i>CIDAADS em parceria com a Agência ciência viva</i></p> <p>Seminário EDS e mostra de Projetos EDS – CNE</p> <p>Seminário de apresentação pública dos projetos de Educação Ambiental para a Sustentabilidade Grupo de trabalho de <i>Educação Ambiental para a Sustentabilidade</i>.</p> <p>Recomendação Educação para o Risco – D.R. nº 202, 2ª série CNE.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Guarda.</p>

	Mundial	Portugal
2012	<p>Doha, Qatar 18ª COP da CQNUMC.</p> <p>Cimeira Rio+20. Aprovação do documento O futuro que queremos.</p> <p>Criação do fórum político de alto-nível sobre Desenvolvimento Sustentável (em substituição da Comissão de Desenvolvimento Sustentável). Início das discussões e consultas para uma agenda de desenvolvimento pós-2015.</p>	<p>Edição do Livro EDS CNE.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Beja.</p>
2013	<p>Varsóvia, Polónia 19ª COP da CQNUMC.</p> <p>Criação da Global taskforce of local and regional governments.</p>	<p>Seminário Eco-Escolas Águeda.</p>
2014	<p>Lima, Chile 20ª COP da CQNUMC.</p> <p>Conferência mundial da UNESCO no Japão “Aprender hoje para um futuro sustentável”. Marcou o fim da DNUEDS 2005-2014 tendo sido o palco para o lançamento do programa de ação global para a EDS – UNESCO GAP ou EDS para lhe dar seguimento.</p> <p>Secretariado para os diálogos sobre localização da agenda pós-2015 (liderado pelo PNUD, UN-habitat e Global taskforce of local and regional governments).</p> <p>Realização de diálogos regionais e globais sobre a implementação da Agenda pós-2015 a nível local.</p>	<p>Aprovado o documento “Conceito estratégico da cooperação portuguesa 2014-2018”.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Braga.</p> <p>Lisboa, Assembleia da república. Fórum de educação para o desenvolvimento.</p>
2015	<p>Paris, França 21ª COP da CQNUMC. Acordo de Paris sobre o clima.</p> <p>Quadro de Sendai para a redução do risco de catástrofes 2015-2030.</p> <p>3ª Conferência internacional sobre financiamento para o desenvolvimento – Agenda de ação Abis Abeba.</p> <p>Cimeira da ONU em Nova Iorque. Definição da Agenda 2030 e 17 ODS.</p> <p>Conferência de Paris. Acordo de Paris sobre as alterações climáticas. Lituânia Vilnius. UNECE Strategy for ESD.</p> <p>Incheon, Coreia do sul: Fórum mundial de educação UNESCO. Declaração de Incheon. Educação 2030</p>	<p>Estratégia cidades sustentáveis 2020.</p> <p>Compromisso para o crescimento verde.</p> <p>Quadro estratégico para a política climática (QEPiC).</p> <p>Programa nacional para as alterações climáticas 2020-2030 (PNAC 2020-2030).</p> <p>Estratégia nacional de adaptação às alterações climáticas (ENAAC 2020).</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Monção.</p>
2016	<p>Entra em vigor a Agenda 2030 com 17 ODS objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.</p> <p>1ª Cimeira humanitária mundial.</p> <p>Agenda urbana da união europeia (pacto de Amesterdão).</p> <p>Nova agenda urbana das Nações Unidas.</p>	<p>Consulta pública à sociedade sobre a implementação dos ODS. Foi elaborado o relatório “Em direção ao DS-agir para não deixar ninguém para trás.”</p> <p>Braga, Universidade do Minho. 1º encontro ibérico de Eco-universidades.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Leiria.</p>

	Mundial	Portugal
2017	<p>Bruxelas, Bélgica: Novo Consenso europeu sobre o desenvolvimento “O nosso mundo, a nossa dignidade, o nosso futuro.”, aprovado pelo Parlamento europeu, pela Comissão europeia, pelo Conselho e pelos Estados-membros da EU.</p> <p>Bona, Alemanha 23ª COP da CQNUMC.</p>	<p>Estratégia nacional de educação para a cidadania ENEC 2017-2018.</p> <p>Estratégia nacional para a Educação Ambiental ENEA 2017-2020.</p> <p>Homologado o Perfil do aluno para o SÉC.XXI à saída da escolaridade obrigatória.</p> <p>Implementação do Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).</p> <p>1º relatório voluntário nacional sobre a implementação da Agenda 2030.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Ílhavo.</p>
2018	<p>Katowice, Polónia 24ª COP. Livro de regras do Acordo de Paris, regras que permitirão a operacionalização do Acordo de Paris.</p> <p>1º Fórum de governos locais e regionais para a localização da Agenda 2030, no Fórum político de alto-nível sobre Desenvolvimento Sustentável.</p>	<p>Estratégia nacional de educação para a cidadania ENEC 2018-2019.</p> <p>Referencial de educação para o desenvolvimento.</p> <p>Pacto global sobre as migrações seguras, ordenadas e regulares.</p> <p>Setúbal, XXIV Jornadas pedagógicas de Educação Ambiental: apresentação do Referencial de Educação Ambiental para a sustentabilidade.</p> <p>Atualização da ENED 2018-2022.</p> <p>Introdução da Oferta complementar nos currículos do Ensino básico e secundário. Leiria. III Congresso Internacional “Educação, Ambiente e Desenvolvimento”.</p> <p>Lisboa. I Jornadas de Educação para o Desenvolvimento, APA <i>et al.</i>.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Guimarães.</p>
2019	<p>COP25 Madrid. Reformulação do acordo de Paris.</p> <p>Conselho da União Europeia: Uma europa sustentável até 2030.</p> <p>Bruxelas. Pacto ecológico europeu.</p> <p>Atenas. 7ª Reunião de autarcas e ministros responsáveis pelo desenvolvimento regional da OCDE. 11 princípios da OCDE sobre política urbana.</p> <p>2º Fórum de governos locais e regionais para a localização da Agenda 2030, no Fórum político</p>	<p>Roteiro sobre a neutralidade carbónica 2050.</p> <p>Seminário nacional Eco-Escolas Lagoa.</p> <p>Lançamento do programa EEA Grants para o ambiente.</p>

	Mundial	Portugal
	de alto-nível sobre o Desenvolvimento Sustentável. Assembleia geral da ONU, Nova Iorque sobre as mudanças climáticas e os ODS.	
2020	Cop26 Glasgow. Início da Década de ação para o Desenvolvimento Sustentável. Abu Dhabi. Fórum urbano mundial. Fórum das cidades. Leipzig. Adoção da nova Agenda territorial 2030 “Um futuro para todos os lugares”	Lisboa Capital verde 2020. Seminário nacional Eco-Escolas Lisboa.

ANEXO 2

Caracterização do Concelho de Loures – compilação de dados retirados do site da Câmara Municipal de Loures Atlas do Concelho (consultado a 31.5.2020)

O Concelho de Loures pertence à área metropolitana de Lisboa na margem direita do rio Tejo, sendo delimitado pelos Concelhos de Arruda dos Vinhos, Sintra, Odivelas, Lisboa, Mafra e Vila Franca de Xira. O Concelho é um território rico em contrastes, onde coexistem diferentes modos de vida, diferentes grupos socioculturais, o meio rural e o ambiente urbano.

Caracterização social e cultural

Loures possui uma área de cerca de 167 km² com 211 359 residentes (PORDATA, dados consultados a 31.5.2020). É o sexto maior município em Portugal relativamente ao número de residentes.

Tem 2 cidades, Loures e Sacavém, e 10 freguesias: União de freguesias de Moscavide e Portela, União de freguesias de Sacavém e Prior Velho, União de freguesias de Santa Iria da Azóia, São João da Talha e Bobadela, União das freguesias de São Antão e São Julião do Tojal, União das freguesias de Santo António dos Cavaleiros e Frielas, Freguesia de Bucelas, Freguesia de Fanhões, Freguesia de Loures e Freguesia da Lousã.

Em termos de povoamento tem-se verificado uma evolução na concentração da população residente em torno dos aglomerados populacionais de maior dimensão.

Quanto à densidade populacional constata-se assimetrias territoriais, nomeadamente na distribuição da população. As freguesias no norte do Concelho possuem uma população residente mais dispersa pelo território e com menor densidade populacional. A maior parte da população do município reside nas freguesias da zona oriental, onde existe maior densidade populacional.

A população do Concelho de Loures é multicultural constituída por várias nacionalidades, religiões e etnias. A nacionalidade da grande maioria dos residentes é a portuguesa (88,8%). Das restantes situações, a nacionalidade de países africanos é a que assume maior expressividade, correspondendo a 4,5% do total da população.

De acordo com os Censos de 2011, Loures contava com 16 658 residentes com nacionalidade estrangeira, o que representava em 2011, 8,1% do total da população.

As novas vagas de imigrantes provenientes da Europa de Leste e do Brasil, baseadas num tipo de imigração laboral e com carácter transitório, acabaram por dispersar-se pelo território municipal, nomeadamente para a zona norte, onde raramente surgiam pessoas estrangeiras a residir. A atratividade do Concelho para populações de outros países pode ser justificada pela proximidade à cidade de Lisboa e pela acessibilidade da aquisição/arrendamento de habitação.

Predomina o sexo feminino em relação ao masculino.

Na maioria das freguesias do município de Loures, a população com idades avançadas (65 e + anos) ultrapassa os efetivos jovens (0-14 anos), fato mais notório nas freguesias da Portela e Moscavide. A exceção verifica-se nas freguesias da Apelação, Camarate, Frielas, Santo António dos Cavaleiros, Prior Velho e Unhos, onde a percentagem de jovens é superior à de idosos.

O índice de envelhecimento, que representa o número de idosos por cada 100 jovens, é agora de 113,7, apresentando-se Loures como o quinto município mais jovem da Grande Lisboa. A União de Freguesias de Moscavide e Portela, Bucelas e Lousã são as freguesias com maior índice de envelhecimento, ao passo que a União de Freguesias de Santo António dos Cavaleiros e Frielas e a União de Freguesias Camarate, Unhos e Apelação são as freguesias mais jovens do município de Loures. Em comparação com o índice de envelhecimento nacional (133,5), Loures mantém-se como um Concelho jovem.

Em 2011, regista-se um equilíbrio numérico entre os indivíduos solteiros (44,2%) e os casados (43%). As restantes categorias do estado civil, viúvo e divorciado, aparecem com menor expressão. A população divorciada/separada duplicou na última década: em 2001, o número situava-se nos 6 564 casos; em 2011, é de 13 309, o que se enquadra nas tendências da região de Lisboa e nacional, com implicações nas novas dinâmicas familiares.

O número de pessoas a viverem sozinhas aumentou nos últimos 10 anos, enquanto as famílias numerosas decresceram. De acordo com os censos de 2011, as famílias constituídas por uma só pessoa representavam 21,7% do total, um aumento de 7,3% em relação ao que se passava em 2001. Aliás, os dados de 2011 demonstram que as famílias unipessoais de indivíduos com 65 e mais anos correspondem a 8,6% do total de famílias clássicas, sendo as freguesias de Moscavide (15%), Bucelas (12,4%) e Fanhões (12,3%) as mais representativas.

Destacam-se as famílias compostas por uma ou duas pessoas (55,6%), seguido das famílias compostas por três ou quatro pessoas (38,3%). As famílias de maior dimensão são em menor número: 6,1% de famílias alargadas (5 ou mais pessoas); em 2001, eram 7,6%. A dimensão média da família decresceu de 2001 a 2011, passando de 2,8 para 2,5 elementos.

A relação entre o número de alojamentos e de habitantes encontra-se em mudança, devido às transformações na estrutura familiar: o número de famílias tem vindo a aumentar rapidamente, enquanto a dimensão média das mesmas tem vindo a diminuir. Daí que seja fundamental ajustar a procura de habitação às novas estruturas etárias e formas de vida da população.

O nível de escolaridade da população residente em Loures progrediu na última década. A população que hoje possui o ensino superior é em maior número, face a 2001, passando de 15 061 pessoas com curso superior para 26 208, ou seja, 12,8% do total da população. Regista-se a diminuição do número de indivíduos sem qualquer escolaridade ou apenas com o ensino básico do 1º ciclo, o que acompanha a tendência nacional e da região de Lisboa.

Em todas as freguesias o 1º ciclo do ensino básico é o nível de escolaridade predominante. No entanto, em Moscavide e Portela prevalece o ensino superior (23,9% e 37,8%, respetivamente) e em Santo António dos Cavaleiros, o 3º ciclo (21,2%).

Podemos observar que os ativos empregados superam o número de ativos desempregados em todas as freguesias do Concelho.

A rede pública de escolas do Concelho de Loures é composta por 83 estabelecimentos de educação e ensino. Existem 9 jardins de infância (JI) isolados e 41 escolas básicas do 1º ciclo (EB) também com a valência de JI. Com rigor, afirmam-se 50 jardins de infância, 59 escolas com valência de 1º ciclo, 19 escolas com o 2º e 3º ciclos e 7 escolas secundárias, 5 das quais também com ensino do 3º ciclo. Estes estabelecimentos de educação estão organizados em 13 Agrupamentos de Escolas, sendo que sete destes Agrupamentos têm sede em escolas de 2º e 3º ciclos, e os restantes 6 com sede em escolas secundárias. Apenas a Escola Secundária de Camarate não está agrupada.

Das tipologias referidas, as Escolas Secundárias e as escolas EB23 Maria Veleza, Gaspar Correia e Mário do Sá Carneiro estão sob a responsabilidade do Ministério da Educação, sendo que a manutenção e conservação dos restantes equipamentos educativos são asseguradas pela Autarquia.

Todas as freguesias dispõem de resposta ao nível do ensino pré-escolar, devendo também considerar-se a resposta complementar à Escola Pública através da rede solidária. Se juntarmos as restantes valências educativas, a Rede concelhia teve aproximadamente 24.000 alunos a frequentar o sistema de ensino no ano letivo 2016/2017.

Foram sobretudo as escolas do 2º e 3º ciclos que mais alunos reuniram, num total de 9.784 jovens, de entre os alunos inscritos no ensino regular, mas também nos cursos vocacionais, nos percursos curriculares alternativos e nos cursos de Educação e Formação de Adultos (3º ciclo), assumindo uma proporção de 42% no total de alunos matriculados na rede de ensino concelhia em 2016/ 2017.

Segue-se o 1º ciclo do ensino básico, com 7.313 alunos inscritos, e o ensino secundário que totaliza 2.435 alunos (16%) a frequentar o ensino regular. As vias profissionalizantes, os cursos de Educação e Formação de Adultos e outras ofertas formativas, como o ensino recorrente ou o Português para Todos (PPT), vão assumindo já alguma expressão na Rede Concelhia como áreas de qualificação ao nível do 12º ano.

Desde o ano letivo 2016/2017, a Lei n.º 65/2015 de 3 de julho consagra a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade, caso os encarregados de educação assim o desejem. Contudo, a obrigatoriedade fixa-se a partir do 1º ciclo do ensino básico, constituindo-se um direito e um dever de todos os cidadãos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Tendo por referência o último recenseamento à população efetuado em 2011 e através da desagregação dos dados por freguesia, pode induzir-se que 37,3% da população em idade escolar residia na zona norte do Concelho, enquanto que 62,7% residia na zona oriental.

A taxa bruta de escolarização corresponde à relação percentual entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, independentemente da sua idade, e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudo.

No ano letivo 2016/ 2017, a taxa bruta de escolarização nas escolas da Rede Pública do Concelho de Loures fixou-se nos 70%, aproximadamente. De forma particular, da relação entre o número de alunos matriculados no 2º e 3º CEB e do número de crianças entre os 10 e os 14 anos, resulta uma taxa de escolarização muito significativa de 89,6%.

A diversidade territorial do Concelho de Loures, a par de uma distribuição de população e de edifícios muito heterogénea, remete para uma avaliação distinta das médias ou índices concelhios para as três grandes zonas do Concelho: a zona norte (rural), a zona de transição e a zona urbana (1ª coroa). A leitura dos dados mais desagregados permitirá um retrato mais aproximado da realidade concelhia.

O desporto assume-se como o principal fim deste universo associativo, seguido da cultura, recreio e lazer. Esta realidade reflete-se, naturalmente, nas atividades que assumem maior relevo, do ponto de vista associativo: Ginástica, Artes Marciais, Futebol e Futsal.

No âmbito de Cultura, Recreio e Lazer, são os Jogos Tradicionais, a Música (Escolas, Bandas Filarmónicas e Orquestras Ligeiras), Ranchos Folclóricos e Festas Tradicionais, as principais atividades em torno das quais as associações desenvolvem a sua dinâmica.

Reconhecendo-se a importância que estas estruturas assumem na dinâmica associativa concelhia, a Autarquia possui um gabinete específico de apoio técnico e de proximidade às estruturas associativas: “Espaço A”. Paralelamente, o Município divulga as atividades que os agentes associativos promovem, através do Portal do Movimento Associativo. Esta plataforma assume-se como um espaço de divulgação e partilha de iniciativas dinamizadas pelo Movimento Associativo.

Caracterização económica

Em Loures, mais de metade da população possui atividade económica própria (50%), num total de 99.785 indivíduos. Deste universo, 86,8% está empregada e 13,2% em situação de desemprego.

O sector primário assume um papel de relevo na economia do Concelho de Loures. A área agrícola ocupa cerca de 51% do território, sendo a horticultura a principal atividade do sector.

Em relação às freguesias destacam-se com valores mais elevados de desemprego a União de Freguesias de Camarate, Unhos e Apelação e a União de Freguesias de Sacavém e Prior Velho, com 18,1% e 15,1%, respetivamente

A taxa de desemprego em Loures, no período em referência, situa-se nos 13,2%, apresentando valores próximos aos da região de Lisboa (12,9%), sendo que no Concelho tem maior incidência entre os homens (14%) em comparação às mulheres (12%). Os valores para o resto do País situam-se nos 13,2%.

Em Loures, os empregados pertencem, maioritariamente, aos grupos dos administrativos do comércio e serviços (33,8%) e dos operários qualificados e semiquualificados (16,4%). Os quadros intelectuais e científicos, quadros técnicos e intermédios e os quadros administrativos intermédios têm, no seu conjunto, um peso de 25,5%.

Todas as freguesias do Concelho possuem mais empregados no setor do comércio e serviços, com exceção da Portela cujos empregados pertencem maioritariamente ao quadro dos intelectuais e científicos. Os operários qualificados e semiquualificados sobressaem mais em Camarate e os quadros intelectuais e científicos em Loures.

O salário (52,5%) continua a ser a principal fonte de onde os residentes de Loures (população com 15 ou mais anos) retiram os seus meios financeiros necessários à sua subsistência. A pensão/reforma é auferida por 26% das pessoas. O subsídio de desemprego e o rendimento social de inserção são os principais meios de vida para cerca de 4% dos residentes.

Ainda que Loures exiba um efetivo populacional significativo quanto aos níveis de escolaridade mais baixos, o certo é que ao nível do ensino superior apresenta o valor de 12,8%, valor este francamente positivo, em comparação aos que se registam noutros municípios da AML.

A taxa de escolarização permite aferir a relação entre o número total de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos (independentemente da idade) e a população residente em idade normal de frequência desse ciclo de estudo. Em 2011, Lisboa é inequivocamente o município da AML com maior taxa de escolarização do ensino secundário (302,1%), ao passo que Moita (74,1%), Sintra (80%) e Sesimbra (81,1%) são os que possuem valores mais baixos.

O Concelho de Loures encontra-se numa localização privilegiada face a um grande conjunto de infraestruturas estruturantes da AML: A1, A8, CREL, CRIL, IC2 e o Eixo Norte-Sul. Na ligação Lisboa-Margem Sul destaque para a Ponte Vasco da Gama e a Ponte 25 de Abril e ainda à sua grande proximidade com o aeroporto e Gare do Oriente que protagonizam as grandes interfaces com a Europa e o mundo.

As grandes concentrações económicas do Concelho de Loures encontram-se predominantemente instaladas na zona oriental, ao longo do eixo Norte-Sul, onde se localizam as maiores unidades industriais do município, na freguesia de Camarate, Unhos e Apelação e na freguesia de Sacavém e Prior Velho, na envolvente do aeroporto, e de modo mais disperso no eixo dos Tojais, mas com potencialidades de desenvolvimento pela polarização existente em torno do MARL. A área a norte da CREL é maioritariamente rural, onde predominam espaços agrícolas e florestais, propícios ao desenvolvimento de atividades económicas de produção agrícola e florestal.

A distribuição sectorial das empresas no município de Loures revelava em 2014 que, das 17 969 empresas, o comércio por grosso e a retalho e a reparação de veículos ocupam a maior fatia, com 21%, seguidas pelas empresas ligadas a atividades

administrativas e de serviços de apoio com 20%. Em terceiro lugar, surgem as empresas de atividades de consultoria, científicas, técnicas e similares (imobiliárias, serviços prestados a empresas) com 11%.

O Concelho de Loures reúne condições muito favoráveis ao crescimento e valorização do tecido empresarial existente e à atração de novas empresas. A heterogeneidade territorial, a diversidade morfológica e a localização geográfica tornam distintas as potencialidades estratégicas do Concelho no contexto da Área Metropolitana de Lisboa. Com a criação de um Ecossistema de Inovação, Loures pretende reforçar o impacto do tecido empresarial na economia local e regional, consolidando a estratégia de inovação e desenvolvimento tecnológico para o Concelho, iniciada em 2014.

Maximizando os recursos agrícolas existentes e as potencialidades da zona rural do Concelho, o Município procura o desenvolvimento do eixo económico ligado à agricultura convencional e biológica e à apicultura, visando corresponder às necessidades de produtores, distribuidores e consumidores.

Caracterização ambiental

Na caracterização do PROTAML, o Município de Loures dispõe de grande heterogeneidade territorial, enquadrando-se nas seguintes unidades territoriais: Estuário do Tejo, Eixo Sacavém – Vila Franca de Xira, Arco Urbano Envolvente Norte e Interior Norte Agrícola.

No Concelho de Loures a rede primária integra parcialmente a área estruturante primária “Estuário do Tejo” e o Corredor e Ligação Estruturante Primária “Mouchões de Alverca e V.F. de Xira até ao Litoral S. Julião / Ribamar”.

O “Estuário do Tejo” constitui o elemento de referência simbólica da Cidade de Lisboa e de toda a AML, de muito elevada biodiversidade e excecional diversidade paisagística. Compreende a frente ribeirinha correspondente ao sapal, única área do município que faz parte da Rede Natura 2000.

O Corredor e Ligação Estruturante Primária - “Mouchões de Alverca e V.F. de Xira até ao Litoral S. Julião / Ribamar”, de particular importância nas relações entre o Estuário do Tejo e a Serra de Sintra e Litoral de Colares a Cascais. No Concelho de Loures este corredor compreende a Área designada de “Vulcões de Lisboa” – abrange as chaminés vulcânicas de Montachique e Cabeça Grande e o extenso território desde Carcavelos em Lousa até à vertente esquerda da ribeira das Romeiras em Bucelas.

O Concelho de Loures compreende duas áreas estruturantes secundárias: a “Baixa de Loures e Costeiras” e o “Conjunto de vales encaixados a norte do Freixial”. A manutenção da conectividade entre os ecossistemas e a garantia do fluxo genético é estabelecida através de quatro Corredores e Ligações Estruturantes Secundárias.

Na “Baixa de Loures e Costeiras” salienta-se a Várzea de Loures como uma das zonas de maior reserva de solos de altíssima capacidade produtiva do país. Ocorrem na várzea algumas zonas húmidas de elevada riqueza ecológica entre as quais se destaca o paul das Caniceiras de importância em termos de aves prioritárias para a conservação da natureza.

A esta Área Estruturante Secundária estão associados dois Corredores e Ligações Estruturantes Secundárias:

“Ligação entre a Baixa de Loures e o Estuário do Tejo”: corresponde à Foz do Rio Trancão em Sacavém, nos limites da Freguesia de Sacavém e da Bobadela.

“Ligação entre a Baixa de Loures e a Serra da Carregueira”: a ligação entre estas duas áreas estruturantes secundárias é definida no Concelho de Loures, por uma extensa faixa de território desde a Baixa de Loures, a sul de Santo António dos Cavaleiros, passando pelo Planalto da Caldeira e Montemor até à Serra da Sardinha. Abrange parte das freguesias de Santo António dos Cavaleiros e Loures.

“Conjunto de vales encaixados a Norte do Freixial”: área localizada a noroeste de Bucelas, corresponde a uma situação de altitude crescente até ao limite norte do município e que se prolonga para Arruda dos Vinhos e Mafra. De relevo acentuado, com vales estreitos atravessados por um conjunto de pequenos cursos de água afluentes do rio Trancão.

A esta Área Estruturante Secundária estão associados dois Corredores e Ligações Estruturantes Secundárias:

Ligação ao “Estuário do Tejo - Rio e Vale do Tejo”: atravessa a Área Estruturante Secundária prolongando-se para sul até ao Freixial, para norte estende-se aos Concelhos de Mafra, Sobral de Monte Agraço, Arruda dos Vinhos e Vila Franca de Xira, fazendo a ligação ao Vale do Tejo a partir da Vala do Carregado (Rio Grande da Pipa).

Ligação a uma Área Vital na “baixa de Alverca do Ribatejo, Vila Franca de Xira”: abrange parte norte de Bucelas envolvente ao troço de jusante da ribeira do Boição e um afluente. Caracterizado pela alternância entre áreas agrícolas, dominadas por vinhas e matas. A Sul abrange a várzea pequena do Trancão em Bucelas e a sua confluência com o Rio Pequeno. Prolonga-se para norte nos Concelhos de Arruda dos Vinhos e Vila Franca de Xira.

No município de Loures foram reconhecidas pelo PROTAML um conjunto de seis áreas vitais, áreas que podem e devem representar o espaço de concretização dos espaços públicos, zonas de lazer e recreio, fundamentais para o correto funcionamento e qualidade do sistema urbano no seu conjunto: Loures, Sete Casas, A das Lebres, Santo António dos Cavaleiros, Montemor, Unhos, Apelação, Sacavém, Santa Iria, Santo Antão e São Julião do Tojal.

Os corredores vitais do Concelho de Loures, que correspondem às ligações e espaços lineares parcialmente ou ainda livres de ocupação edificada, de dimensão crítica ou residual, apoiados em linhas de água ou drenagem natural, de menor nível hierárquico na rede hidrográfica estão, na generalidade, associados a cursos de água (a foz do Trancão, a ribeira da Apelação, o Rio de Loures, a ribeira da Fonte Santa, o Rio da Póvoa, a Ribeira da Mealhada, Ribeira de Sete Casas) ou definem ligações entre cursos de água. Constitui exceção a este critério o corredor vital associado ao talude militar, que se desenvolve ao longo desta linha de cumeada.

A Rede Ecológica Metropolitana compreende também os pontos críticos e as intrusões, que correspondem a situações que põe em causa o funcionamento do sistema ecológico, sendo assinalados no território municipal os seguintes pontos críticos:

- Rio de Loures, entre Palhais e Fonte Santa;
- Ribeira de Pinheiro de Loures, confluência na Várzea a montante da Casa do Adro;
- Ribeira da Póvoa, em Ponte Frielas;
- Ribeira da Apelação, atravessamento do aglomerado com o mesmo nome;
- Rio Trancão, atravessamento da EN 10 em Sacavém.

Refere-se por fim a identificação de três intrusões na “Baixa de Loures”. Uma no território concelhio a Sul de Santo Antão do Tojal, e duas no Concelho de Vila Franca de Xira correspondentes a edificações na adjacência da ribeira de Alpriate, nos lugares da Granja e Quintanilha.

O Modelo Estratégico do PDM de Loures acolhe as orientações do PROTAML em vigor, com especial relevo para:

- A coesão e consolidação das duas cidades concelhias (Loures e Sacavém) com destaque para o *Espaço Emergente Odivelas / Loures*, em que Loures-cidade deverá constituir-se como pólo de equipamentos e serviços de nível sub-regional, através de equipamentos estruturantes como é o caso do Hospital e da criação de uma área de

serviços e investigação ligada à saúde e ao desporto e criação de novos equipamentos enquadrados por uma área verde de excelência que constituirá a extensão norte do Parque da cidade;

- O reforço de uma plataforma de atividades económicas ligadas ao MARL e valorização deste pólo logístico em articulação com Bobadela e Alverca;

- A valorização da componente rural do Concelho, nomeadamente na área coincidente com o Interior Norte Agrícola e da Várzea de Loures.

Atualmente, estão identificados no Concelho, 20 conjuntos de valor patrimonial, sendo 16 núcleos antigos, enunciando-se como exemplo Bucelas, Freixial, Lousa, Cabeço de Montachique, Fanhões, Santo Antão do Tojal, Pintéus, Zambujal, Pinheiro de Loures, Loures Centro, Unhos e Sacavém e um conjunto urbano em Santo António dos Cavaleiros que se destaca pela coerência do seu desenho modernista.

No Concelho de Loures existem um total de 24 imóveis classificados: 3 na categoria de Monumento Nacional, 15 Imóveis de Interesse Público, 4 na categoria de Monumento de Interesse Público, 1 Sítio de Interesse Público e ainda 3 imóveis na categoria de Monumento de Interesse Municipal.

O Município de Loures é percorrido por uma vasta rede hidrográfica que se destaca na paisagem.

Independentemente dos necessários e constantes trabalhos de limpeza de vegetação e remoção de resíduos e material sólido, procura-se agora valorizar/renaturalizar e proteger o património natural e paisagístico das linhas de água.

Inseridas na estratégia de reabilitação e valorização de rios no Município de Loures, projeto Valor Rio, estão em curso ações para a valorização de linhas de água em aglomerados urbanos, agrícolas e florestais, através da criação de novos caminhos de acesso a campos agrícolas existentes ao longo do rio, favorecendo a fruição do espaço ribeirinho pela população e a valorização da paisagem e a biodiversidade do meio hídrico.

Em Santa Iria da Azóia, integrado no Parque Urbano (PUSIA), existe o PTER - Parque Temático de Energias Renováveis. Vocacionado para a Educação Ambiental, trata-se de um polo de demonstração de algumas energias renováveis, tais como: energia eólica (representada por um moinho de vento e um mini-aerogerador); energia solar (painéis solares fotovoltaicos e painéis solares térmicos); energia hídrica (mini-hídrica); biomassa (queimador do biogás e compostor).

O Paul das Caniceiras, integrado na Reserva Ecológica, constitui o único exemplar das lagoas naturais que em tempos abrangiam a Várzea de Loures.

No município de Loures as Áreas Urbanas de Génese Ilegal (AUGI) correspondem a cerca de 5,5% da área do total do território.

Em relação à produção de eletricidade a partir de energia eólica, Loures conta com quatro parques eólicos instalados na Serra da Alrota, em Bucelas, na Serra da Carva, em Loures, em Fanhões, e em Lousa, respectivamente (Salvador, 2017). (74)

No que diz respeito à produção através de energia solar fotovoltaica, um dos principais investimentos no Concelho de Loures foi a Central Solar MARL Energia, situada no Mercado Abastecedor da Região de Lisboa (MARL), em S. Julião do Tojal. A central foi inaugurada no final de 2008 sendo constituída por 11 edifícios, 24 postos de transformação com potências entre os 250 e os 315 kVA e 27 544 painéis solares policristalinos com 220 Wp distribuídos por 13.3 ha. O parque conta ainda com 56 inversores que convertem a energia gerada de modo a que esta possa ser injetada na rede, contabilizando um total de potência de pico instalada de 6 MW, sendo 1.8 MW detidos pela New Energy Fund (Salvador, 2017). (74)

O Concelho de Loures tem a seguinte rede de parques verdes: Parque Municipal Cabeço de Montachique, Parque Urbano de Santa Iria de Azóia, Parque da Quinta dos

Remédios (Bobadela), Parque Adão Barata, Parque Urbano da Portela, Parque Urbano do Prior Velho, Ecoparque de S. João da Talha, Parque Major Rosa Bastos.

O território oriental do Concelho de Loures, densamente povoado, tem uma extensão considerável de frente do estuário do Tejo, correspondendo a uma faixa com cerca de 5,5 quilómetros de sapal com grande valor ambiental e paisagístico.

O sapal constitui um por cento do território concelhio e situa-se na Reserva Natural do Estuário do Tejo, uma das maiores zonas húmidas da Europa e o maior santuário de vida selvagem do país, segundo o Instituto da Conservação da Natureza e Florestas.

A criação do passeio ribeirinho, pedonal e clicável, junto ao rio Tejo e a nascente do IC2, constitui uma oportunidade para iniciar e impulsionar um processo de mudança, com vista à regeneração da frente urbana em que se insere, iniciando o processo de reconversão de áreas industriais desativadas e obsoletas, valorizando o património industrial e também as igrejas, palácios e quintas da encosta.

Deste modo, proceder-se-á à diminuição das barreiras físicas e visuais, encarando as estações de caminho de ferro como potenciais interfaces de transportes coletivos e equacionando a criação de corredores verdes, entre o rio e os aglomerados urbanos da encosta, aproveitando as ribeiras existentes.

A várzea e costeiras de Loures ocupam a área central do Concelho, unindo as suas duas cidades- Loures e Sacavém - e ainda as localidades de São Julião do Tojal, Santo Antão do Tojal, Santo António dos Cavaleiros, Frielas e Unhos, correspondendo à várzea a planície aluvial da ribeira da Póvoa, ribeira da Mealhada, rio de Loures, ribeira de Fanhões, rio Trancão e ribeira de Alprate e às costeiras, as vertentes acentuadas a Sul (Camarate, Frielas e Unhos) e a Nascente (São João da Talha e Bobadela).

A presença constante da água em rios, ribeiras, valas, pauis, salgados e salinas, legou a esta área extrema riqueza em biodiversidade, solos férteis e vias de comunicação que marcam a economia, tradição e cultura dos aglomerados ao seu redor.

Atividades de recreio, desportivas, culturais, pedagógicas, turísticas, de observação da natureza e ainda atividades ligadas à agricultura, passam a estar patentes ao público, tendo em conta que na envolvente da várzea e costeiras de Loures reside quase 80 por cento da população do Concelho.

O novo Plano Diretor Municipal previu a criação da Unidade Operacional de Planeamento e Gestão B – Várzea e Costeiras de Loures, com uma área de 1733 hectares (11% da área do Concelho) de solo rural, com o objetivo de criação do projeto Parque Agrário da Várzea e Costeiras de Loures.

O projeto Parque Agrário da Várzea e Costeiras de Loures pretende garantir, neste território:

- Controlo de cheias e adaptação às alterações climáticas;
- Restauro ecológico de linhas de água, conservação de outros habitats e proteção da biodiversidade;
- Apoio à agro-silvo-pastorícia, incluindo as costeiras e as zonas de interface agro/urbanas;
- Proteção e divulgação do património cultural;
- Instalação de rede de caminhos pedonais e cicláveis, zonas de estadia e miradouro;
- Promoção da vivência do Parque pela população.

O Concelho de Loures integra a rede de monitorização da qualidade do ar da Região de Lisboa e Vale do Tejo, possui 1 estação de monitorização da qualidade do ar. Os dados obtidos são validados diariamente e enviados para o QualAR, a base de dados nacional de qualidade do Ar da Agência Portuguesa do Ambiente.

A empresa Valorsul - Valorização e Tratamento de Resíduos Sólidos das Regiões de Lisboa e do Oeste, S.A. têm disponíveis 4 estações de monitorização onde estuda vários poluentes ambientais nas povoações próximas da Central de Tratamento de Resíduos Sólidos Urbanos.

A renaturalização das linhas de água é um projeto que visa eliminar e remover das margens espécies infestantes e substituir por vegetação típica das zonas ribeirinhas do Concelho. No âmbito da renaturalização, o sombreamento das linhas de água reduz a capacidade infestante destas espécies, permitindo a reconstrução de uma galeria ripícola arbórea devidamente densa e bem estruturada, contribuindo para o controlo adicional de infestantes.

A vegetação ripícola cumpre funções da maior importância na determinação e garantia de funcionalidade da linha de água, influenciando a qualidade, o bom estado e o seu potencial. A manutenção das condições de escoamento e do equilíbrio ecológico dos ecossistemas ribeirinhos contribui para a garantia das condições de segurança e qualidade de vida dos munícipes, sendo que a limpeza de linhas de água se constitui como fator importante na valorização do território.

O município tem em estudo o uso de águas locais, com a instalação de ‘marcos verdes’, ou seja, marcos de água não potável para utilização de fins não nobres, que permita a sua utilização para as atividades da autarquia assim como ao dispor da população.

O projeto de utilização de águas locais surge em parceria com os SIMAR no âmbito do grupo de trabalho de perdas dessa entidade.

Os Serviços Intermunicipalizados de Águas e Resíduos de Loures e Odivelas (SIMAR) são responsáveis pela recolha e transporte dos resíduos urbanos provenientes de habitações, nos municípios de Loures, garantindo o seu encaminhamento para adequado tratamento e valorização na Valorsul (Valorização e Tratamento de Resíduos Sólidos das Regiões de Lisboa e do Oeste, S.A.). Após a recolha dos resíduos, estes são devidamente encaminhados para a Valorsul – Valorização e Tratamento de Resíduos Sólidos das Regiões de Lisboa e do Oeste, S.A.

Durante os últimos dois anos, Loures colaborou ativamente com a Área Metropolitana de Lisboa (AML) para definir um caminho adaptativo metropolitano, promovendo sinergias entre todos os Municípios da AML – desenvolvendo o Plano Metropolitano de Adaptação às Alterações Climáticas (PMAAC). Reconhecendo a emergência climática global, a 6 de dezembro de 2019, Loures e os restantes signatários assinam um compromisso político assumindo a urgência de adaptar o território metropolitano às alterações climáticas, bem como a necessidade de reduzir a vulnerabilidade territorial e setorial e a exposição das comunidades aos riscos, atuando de forma continuada e concertada ao nível local e intermunicipal na concretização dos objetivos estratégicos do PMAAC-AML, em respeito pelos princípios de ação e governança para a adaptação às alterações climáticas. Na sequência do trabalho desenvolvido com a AML, Loures está agora a desenvolver o Plano de Ação Municipal de Adaptação às Alterações Climáticas. Este Plano, que surge em linha com o PMAAC-AML, utilizando as mesmas metodologias, irá permitir uma visão municipal do caminho adaptativo a traçar pelo Município.

Consultado em :: [Atlas de Loures :: \(cm-loures.pt\)](https://atlas.loures.pt) a 10.10.2020

ANEXO 3

Atividades EDS do Concelho de Loures

AMBIENTE

Agência Municipal de Energia e Ambiente de Loures

A AMEAL pretende atuar como agente dinamizador da alteração de comportamentos a nível da produção e do consumo de energia, aconselhar e apoiar tecnicamente os seus associados e os diversos setores da comunidade, nomeadamente empresas, associações, instituições de ensino e sociedade civil, promovendo a introdução de boas práticas e conceitos na gestão da energia e a utilização de sistemas e tecnologias mais eficientes do ponto de vista energético e sustentáveis do ponto de vista ambiental, contribuindo para o desenvolvimento da região onde se insere.

Apresentação de atividades de educação e sensibilização ambiental

O Centro de Educação Ambiental apresenta no início do ano letivo as atividades de educação e sensibilização ambiental de acordo com a sua atual Estratégia Municipal de Educação e Sensibilização, que assenta em três eixos fundamentais: descarbonizar a sociedade, tornar a economia circular e valorizar o território; e que visa contribuir para uma cidadania ativa no domínio do Desenvolvimento Sustentável, assim como para a construção de uma sociedade justa, inclusiva, de baixo carbono, racional e eficiente na utilização dos seus recursos, que conjugue a equidade entre gerações, a qualidade de vida dos cidadãos e o crescimento económico.

Ecoescolas - Associação Bandeira Azul da Europa – ABAE

Consiste num programa vocacionado para a Educação Ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, distinguindo-se as escolas que aplicam uma prática ambiental coerente e de qualidade com a atribuição da Bandeira Verde. Em 2019-2020, 19 escolas do Concelho de Loures inscreveram-se no programa Eco-Escolas. De salientar que o programa Escolas foi destacado pelo CNE na Recomendação de Educação Ambiental (Recomendação nº1/2020): *A exceção será o movimento Ecoescolas, patrocinado pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), que se mantém ativo desde 1996 e que envolveu, no ano letivo de 2018/2019, 1724 escolas. O Eco-Escolas visa "encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade" e, para além de uma rede institucional e de profissionais, desenvolve atividades de formação e disponibiliza recursos materiais para apoiar o trabalho das escolas* (<https://ecoescolas.abae.pt/sobre/quem-somos/>).

Ecodias Comemorativos

São promovidas atividades que assinalam o Dia Mundial do Ambiente, Dia Mundial da Árvore, Dia Mundial da Terra e o Dia Mundial da Energia.

Ecogestos

Incentiva à participação das escolas em atividades como Eco-Páscoa, Eco-Natal e Ecolivrões, promovendo a decoração de ovos gigantes para uma exposição num parque de gestão municipal, ou recolha de brinquedos ou manuais escolares para oferta à rede solidária ou para reutilização.

Ecoprojeto – Orçamento participativo

É um projeto que visa contribuir para uma participação da comunidade escolar no processo governativo, com financiamento associado.

Ecovalor

Tem por tema os Resíduos Urbanos e como objetivo o incentivo à recolha seletiva, consistindo num concurso ambiental “Separa e Ganha” da Valorsul, com a atribuição de

prémio monetário para as escolas, e em ações de sensibilização em contexto de sala de aula.

ECO XXI

Desde 2016 que Loures é consecutivamente um município ECOXXI, destacado pela ABAE por um conjunto de políticas, práticas e ações conducentes ao Desenvolvimento Sustentável. Em 2018 obteve a sua melhor pontuação.

Educação e Sensibilização ambiental

O Centro de Educação Ambiental integra um conjunto de suportes para o conhecimento e preservação do ambiente evidenciando-se a Biblioteca Ambiental, o Círculo Mágico e o Centro de Documentação e Informação Avelar Brotero, entre outros.

Guia de boas práticas ambientais

Com o objetivo de clarificar alguns conceitos ambientais e de sensibilizar a população para a comportamentos ambientais corretos, a Câmara Municipal de Loures concebeu o Guia Interativo de Boas Práticas Ambientais.

O Círculo Mágico

Esta ação pretende distinguir os projetos de Educação Ambiental na área das energias renováveis, atribuindo um prémio monetário para as escolas participantes.

Parque Temático de Energias Renováveis

Vocacionado para a Educação Ambiental, trata-se de um polo de demonstração de algumas energias renováveis, tais como: energia eólica (representada por um moinho de vento e um mini-aerogerador); energia solar (painéis solares fotovoltaicos e painéis solares térmicos); energia hídrica (mini-hídrica); biomassa (queimador do biogás e compostor).

Plataforma do Centro de Educação Ambiental

A Câmara Municipal de Loures disponibiliza uma plataforma *on-line* de gestão de inscrições nas atividades promovidas pelo Setor de Educação e Sensibilização Ambiental (SESA). As escolas podem consultar, na página do Município na internet, as atividades de Educação Ambiental disponibilizadas no Guia de Respostas Educativas e efetuar a inscrição *on-line* diretamente na plataforma. Um serviço que, além de otimizar o sistema de inscrições do SESA, também tornar mais célere e eficaz o processo de inscrição para professores e escolas.

Programa jovens repórteres para o ambiente

Programa internacional da Foundation for Environmental Education implementado em Portugal pela ABAE, que pretende contribuir para o treino do exercício de uma cidadania ativa e participativa, enfatizando a vertente do jornalismo ambiental. Algumas escolas do Concelho de Loures participam anualmente neste programa.

Workshop do Plano Metropolitano de Adaptação às Alterações Climáticas da Área Metropolitana de Lisboa (PMAAC-AML)

A Câmara municipal de Loures colaborou ativamente na AML para definir um caminho de adaptação às alterações climáticas, em sinergia com outros municípios da AML.

Este workshop dirigido a atores estratégicos municipais, deu a conhecer os riscos, impactes e as vulnerabilidades das alterações climáticas na AML e deu contributos para as medidas e opções de adaptação do PMAAC-AML.

CULTURA E PATRIMÓNIO

A sala de aula do Parque da Várzea e Costeiras de Loures

Pretende apoiar as equipas docentes na utilização do Parque da Várzea e Costeiras de Loures permitindo, por exemplo, aulas ao ar livre.

Aprender com o Arquivo

Promove a participação dos alunos em exposições itinerantes que visam a divulgação do arquivo de documentação, e a realização de oficinas nas escolas para a sensibilização de alunos e professores quanto à importância do Arquivo, salvaguardando a memória coletiva e o estudo da história local.

Alimentação Sustentável

Visa promover e divulgar a prática da agricultura sustentável junto da comunidade educativa, contribuindo para a promoção da biodiversidade do território, da economia local e de estilos de vida sustentáveis.

Arquivo Municipal

São elaboradas exposições itinerantes que visam a divulgação do arquivo de documentação.

ArtEscola

Esta é uma ação promovida pela Autarquia que pretende divulgar e valorizar a criatividade, bem como os trabalhos artísticos produzidos por docentes e equipas não docentes das escolas do Concelho, utilizando os equipamentos municipais como espaços privilegiados de exposição.

Arte Pública nas Escolas

Projeto que tem como objetivo o desenvolvimento de atividades de pedagogia relacionadas com o espaço escola-comunidade e a arte urbana. Visa também renovar o espaço escola, promovendo junto da comunidade educativa o sentimento de valorização do edificado e o desenvolvimento de laços de pertença. Inclui a realização de graffitis e pinturas murais nas unidades educativas, a dinamização de oficinas e conversas com alunos e artistas, exposições e visitas guiadas, entre outras atividades nos Agrupamentos de Escolas.

Bibliotecas Municipais

A programação cultural com as escolas faz-se através das *Exposições Itinerantes*, da ação *Loures um conc(s)elho para a leitura*, em que as bibliotecas da Rede de Loures comemoram o Dia Mundial do Livro (23 de abril), e das comemorações do Mês Internacional das Bibliotecas Escolares através da ação *Outubro nas Bibliotecas Escolares*.

Enraiz'arte

Pretende incutir nos alunos o interesse pela atividade económica associada à agricultura, estimulando-se a relação rural/ urbano.

Escola com Teatro

Surge da iniciativa autárquica em conjunto com os Agrupamentos de Escolas e Escola não Agrupada, visando o apoio aos grupos de teatro existentes nas escolas e a aproximação das práticas teatrais à comunidade, através da apresentação final de todas as peças.

Feiras e romarias

As Feiras e Romarias que ocorrem por todas as freguesias, procuram trazer à memória as tradições sociais e laborais dessas regiões. A Festa do Vinho e das Vindimas em Bucelas, celebração da tradição local, constitui um exemplo de património imaterial de grande significado identitário e valorizador da riqueza maior da zona e de quem a produz. Também a Feira Setecentista, que decorrer no Dia Mundial do Turismo, procura a recriação de diversos momentos de animação, jogos tradicionais e de situações do quotidiano setecentista, ocorridas no Largo Monumental, junto ao Palácio dos Arcebispos em Santo Antão do Tojal Esta é também uma maneira de festejarmos e realçarmos a memória coletiva das regiões e dos trabalhos que, de alguma forma, as identificam e têm uma função importante que é a de garantir a coesão do grupo e o sentimento de pertença entre os seus membros.

Feira Itinerante: Formação e Emprego Jovem

Tem por objetivo divulgar a oferta formativa existente no Concelho e suportar as escolhas que os alunos do 3º ciclo e ensino secundário irão concretizar, dirigindo-lhes sessões de conteúdo sobre as experiências no mercado de trabalho, dinamizadas pelo tecido empresarial concelhio.

Galeria de arte pública Quinta do mocho

Este projeto pretende a intervenção no ambiente coletivo dos bairros através da arte, melhorando as redes de pertença entre residentes e a recuperação do património habitacional, corresponsabilizando os moradores, promovendo tarefas partilhadas e de natureza integradora, com reflexos na beneficiação do espaço público. A arte urbana é já hoje uma das imagens de marca do Concelho de Loures, tendo o seu ponto alto na Galeria de Arte Pública (GAP) da Quinta do Mocho, em Sacavém, onde estão expostos 68 trabalhos de grande dimensão, distribuídos pelas fachadas dos prédios do bairro, num projeto que ultrapassa largamente o aspeto artístico para se ter constituído num projeto de transformação social. Além desta GAP, existe no Concelho outro conjunto de arte pública, situada na Quinta da Fonte, na Apelação.

GAJ@rte

Utilização da Loja Ponto Já, em Loures, como espaço expositivo das obras de jovens artistas do Concelho.

Loures Arte pública

Esta é mais uma iniciativa da Câmara Municipal de Loures que pretende contar com a participação ativa da população, melhorando e regenerando o espaço público e levando a arte junto das pessoas. O Loures Arte Pública (LAP) surge na sequência da criação da Galeria de Arte Pública da Quinta do Mocho, que teve como objetivo minimizar o estigma social que acompanha o bairro e alavancar uma série de melhorias nas condições de vida dos seus habitantes. Esta iniciativa parte da disponibilidade demonstrada pelos artistas de arte pública, baseando-se, sobretudo em intervenções do género das que existem na Galeria de Arte Pública, mas também em esculturas, instalações, fotografias, entre muitas outras formas de arte urbana.

Março Jovem

É em março que se comemora o Dia Mundial da Juventude e o Dia Internacional do Estudante, sendo que a Autarquia promove um conjunto de iniciativas e atividades que incentivem à proatividade dos jovens e à sua participação cultural e cívica, procurando o reforço de competências pessoais e sociais dos jovens do Concelho.

Musicarte

Projeto dirigido aos alunos com necessidades de s-aúde especiais (NSE) dos Centros de Apoio à Aprendizagem - que pretende estimular os sentidos através da música e do contacto com instrumentos musicais. Projeto desenvolvido em parceria com o Conservatório d' Artes de Loures

Músicos de Palmo e Meio

Da iniciativa da Câmara Municipal e gratuito para as famílias, este projeto tem vindo a levar música às salas de jardim de infância dos Agrupamentos de Escolas da Rede Pública e à Creche Municipal, pretendendo estabelecer uma ponte entre as aulas da primeira infância e a educação musical formal. Resulta da parceria com o CAL – Conservatório d' Artes de Loures, assente num protocolo celebrado entre a Autarquia e a Associação Nacional de Educação Artística e Cultural.

Não te Risques do Mundo

Este projeto pretende colaborar na definição de projetos de vida sustentados, dirigindo sessões de sensibilização aos alunos do ensino secundário capacitando-os em áreas de maior interesse para o seu futuro.

Oficina de Cante Alentejano – Já Cá Cante!

Projeto que tem como objetivo dinamizar o Cante Alentejano, considerado pela UNESCO como Património Imaterial da Humanidade, onde através do canto, os grupos corais dão a conhecer os seus usos e costumes de forma diversificada e cultural. Este projeto, desenvolvido pela Liga dos Amigos da Mina de São Domingos, sediada em Sacavém, em parceria com a Câmara Municipal de Loures e o agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro, visa introduzir o Cante Alentejano na escola, divulgando esta expressão musical, dar continuidade à atividade da Liga e promover a inclusão social de crianças e jovens no Concelho de Loures.

Escola no Adro Projeto que promove a criatividade e as artes produzidas pelos alunos das escolas da rede pública e rede solidária, através de exposições de trabalhos artísticos num espaço municipal de referência na educação, a Casa do Adro.

O Jogo do Poupinhas

É um jogo pedagógico que visa capacitar os alunos para um consumo responsável, formando futuros consumidores e cidadãos ativos e responsáveis.

O museu visita a escola

Tem como objetivo aproximar as escolas e os museus de Loures, no âmbito da ação educativa e dinamizadora da história local. O museu desloca-se até às escolas, apresentado as temáticas selecionadas a partir de objetos e documentos das suas coleções.

Orquestras Sinfónicas Juvenis

Orquestra Geração - Geracoros

A Câmara Municipal de Loures é um dos parceiros neste projeto de inclusão social que aposta na aprendizagem da música por jovens de comunidades desfavorecidas, utilizando-a como estratégia de superação da condição de partida para reforçar as suas competências individuais, sociais e escolares. No Concelho de Loures, está implementado nos Agrupamentos de Escolas Maria Keil, Eduardo Gageiro, Camarate e nº1 de Loures, sendo responsabilidade municipal a aquisição dos instrumentos musicais, o pagamento da coordenação artística e pedagógica à Escola de Música do Conservatório Nacional, bem como assegurar o transporte dos alunos do Concelho nas ações promovidas pelo Projeto Orquestra Geração. Orquestras sinfónicas juvenis Projeto que visa a integração social e educativa, através do ensino da música. Estão em funcionamento a Orquestra Geração e as Orquestras Bora Nessa para os alunos do 1º e 2º ciclo do Agrupamento de Escolas Maria Keil, Agrupamento de Escolas de D. Nuno Álvares Pereira, Camarate e Agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro e Agrupamento de Escolas Luís Sttau Monteiro, Loures ao longo do ano.

O.T.L.

Ocupação de Tempos Livres para Crianças e Jovens O Programa OTL caracteriza-se por desenvolver e dinamizar atividades de ocupação de tempos livres que estimulam a aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais daqueles que nelas participam. Este projeto de Ocupação de Tempos Livres, que decorre em julho e agosto, é direcionado a crianças e jovens dos 6 aos 15 anos de idade, revelando-se essencial para muitas famílias e determinante no envolvimento dos participantes, sendo um claro contributo para o seu desenvolvimento psicossocial e físico.

Prémio Jovem Cidadão

Visa reconhecer as ações e comportamentos relevantes desenvolvidos por jovens, em prol da comunidade.

Pólo de Loures - Escola de Música do Conservatório Nacional

O Pólo de Loures é uma escola pública de ensino especializado da música que se dirige a crianças dos 6 aos 10 anos, a frequentar a componente letiva do 1º ciclo do ensino básico, dotando-as de competências artísticas e contribuindo para o seu desenvolvimento

formativo e curricular. Este projeto resulta da parceria estabelecida entre a Câmara Municipal de Loures e a Escola de Música do Conservatório Nacional, sendo que a Autarquia assegura a manutenção das instalações do Pólo de Loures, com atividade na Cooperativa A Sacavenense, em Sacavém, alocando recursos humanos para o seu funcionamento.

EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Adoção responsável de um animal – o que muda na vida dele e na sua

Esta ação consiste na dinamização de sessões com os alunos do 1º ciclo, sensibilizando-os para as responsabilidades e deveres a ter com os animais de estimação.

Agricultura Sustentável

Maximizando os recursos agrícolas existentes e as potencialidades da zona rural do Concelho, o Município procura o desenvolvimento do eixo económico ligado à agricultura convencional e biológica e à apicultura, visando corresponder às necessidades de produtores, distribuidores e consumidores. Iniciativas e **projetos desenvolvidos:** Projeto Hortas Urbanas Biológicas de Loures, Apoio a mercados e feiras de produtos locais, Rede AGRISol, Circuitos de Comercialização Curtos, Banco de Terras, Sementes de Loures, Boas práticas sustentáveis no setor agrícola, Ações de Informação, sensibilização e organização de seminários Seminários e “workshops.

AMITIE CODE

O projeto AMITIE CODE conta com 14 parceiros em 6 estados membros da União Europeia, tendo por objetivo reforçar as competências comunicacionais das autoridades locais europeias e dos atores não estatais sobre as questões da migração e do desenvolvimento.

Banco de Ajudas Técnicas

Plataforma de empréstimo ou doação de equipamentos entre os agentes sociais concelhios.

Centro UNESCO – A Casa da Terra

O Centro UNESCO A Casa da Terra é o primeiro em Portugal de iniciativa municipal e resulta de um protocolo de cooperação estabelecido entre a Autarquia e a Comissão Nacional da UNESCO. Enquadra-se numa estratégia de atuação em torno da interculturalidade, promovendo atividades como oficinas de escrita criativa e ilustração, momentos de leitura, exposições, ateliês de dança, projeção de filmes, entre outras, que possam partir do interesse da comunidade.

Ciclo Educação a Tempo

Ciclo de seminários, encontros e sessões com o objetivo de promover a abordagem de variadas temáticas no âmbito da Educação, assim como a valorização e requalificação dos recursos humanos, nomeadamente pessoal não docente, técnicos e docentes, bem como associações de pais e encarregados de educação da comunidade educativa e rede solidária.

Desafios da Engenharia

Em parceria com o Instituto Superior Técnico – IST, é um projeto que pretende fornecer experiência e conhecimento nos domínios da matemática, física e química aos alunos do 3º ciclo e ensino secundário.

Escola no Adro

A Autarquia promove a utilização do equipamento municipal Casa do Adro como espaço expositivo dos trabalhos artísticos produzidos pelos agentes educativos.

Gabinete de Apoio ao Consumidor

O Gabinete de Apoio ao Consumidor é um serviço de atendimento personalizado e específico totalmente gratuito, no qual os cidadãos do município podem solicitar todo o tipo de informação sobre os problemas com que possam ser afetados na sua condição de consumidores. O serviço prestado contempla diversas áreas de atuação, informação/mediação e conciliação de litígios de consumo. O Gabinete de Apoio ao Consumidor (GAC), conforme a própria designação o indica, é uma estrutura que tem como principal preocupação e objetivo informar os cidadãos sobre os direitos que lhes assistem na sua condição de consumidores, bem como apoiá-los em situações de conflitos de consumo. Para tanto, para além de técnicos capacitados, o GAC conta com o apoio necessário da DGC - Direção Geral do Consumidor e do GOEC – Gabinete de Orientação ao Endividamento dos Consumidores que veio reforçar o apoio e acompanhamento de famílias que se encontrem em situação de endividamento e sobre-endividamento.

Loures Acessível

Através da elaboração do Plano Local de Promoção de Acessibilidade (PLPA), a Câmara Municipal de Loures tem intervindo no espaço público para que o Concelho se torne mais inclusivo, eliminando as barreiras físicas que constroem o acesso aos cidadãos com mobilidade condicionada.

LRS Integra – Semana da Inclusão

A iniciativa Loures Integra, promovida pela Autarquia pretendeu alertar para os direitos das pessoas com deficiência, contando com exposições, animações de leitura, mostra de livros inclusivos, ações nas escolas, e outras iniciativas que procuraram consciencializar para o reconhecimento da diferença.

Mobilidade Segura

É uma ação que visa dotar as crianças e jovens de competências ao nível da segurança rodoviária e da correta utilização dos transportes públicos, contando com a parceria das forças de segurança e de duas das principais empresas de transportes a operar no Concelho, a Rodoviária de Lisboa e o Grupo de Empresas Barraqueiro.

Movimento Zero Desperdício

Projeto que visa combater o desperdício alimentar e do qual o Município de Loures é parceiro.

Music'Arte

Promovido pela Câmara Municipal, é um projeto dinamizado pelo CAL – Conservatório d'Artes de Loures, e pretende estimular os sentidos das crianças com necessidades educativas especiais através da música e do contacto com os instrumentos musicais.

Pais Informa

Esta ação consiste na realização de ciclos de debates e ações (in)formativas para pais e encarregados de educação sobre questões essenciais nas áreas da Educação, Infância e Adolescência, promovida pela Autarquia em parceria com as Associações de Pais e Encarregados de Educação, Agrupamentos de Escolas e Escola não Agrupada do Concelho de Loures.

Parques com vida

Vasto leque de propostas e atividades gratuitas realizadas nos parques municipais do Cabeço de Montachique, Santa Iria de Azóia, Quinta dos Remédios (Bobadela) e Adão Barata (Loures), possibilitam aos cidadãos atividades desportivas, culturais, de convívio, de educação e sensibilização ambiental, tão importantes para a sociabilidade e o bem-estar físico e mental. As atividades são promovidas pela Câmara Municipal de Loures e por um importante conjunto de parceiros do Município.

Programa EEA Grants para o ambiente

Loures é um dos municípios portugueses envolvidos neste programa, com o objetivo de financiar laboratórios vivos de descarbonização.

Prevenção da Violência no Namoro/ Violência Doméstica

É uma ação desenvolvida pelo Gabinete Espaço Vida - Apoio à Vítima da Câmara Municipal de Loures, tendo por destinatários os alunos do ensino básico do 2º e 3º ciclos e ensino secundário com a intenção de capacitar estes jovens para o fenómeno da violência.

Projetos Socioeducativos

De iniciativa municipal, visam o apoio financeiro aos agentes socioeducativos concelhios na realização dos seus projetos educativos.

Projeto PROVE

O PROVE – promover e vender foi concebido com o apoio da Iniciativa Comunitária Equal e Loures aderiu ao PROVE em setembro de 2013, através da assinatura de um protocolo entre a Câmara Municipal de Loures, a ADREPES – Associação para o Desenvolvimento Rural da Península de Setúbal e os produtores, tendo sido criado, o primeiro núcleo PROVE – Hortinhas de Lousa. É um projeto que pretende contribuir para o escoamento de produtos locais, promovendo as relações de proximidade entre quem produz e quem consome, estabelecendo circuitos curtos de comercialização entre pequenos produtores agrícolas e consumidores, sem intermediários

Existem quatro núcleos de distribuição dos cabazes PROVE Loures 100% Bio: Castelo Pirescouxe (Santa Iria de Azóia); Conventinho (Santo António dos Cavaleiros); LoureSacavém (Sacavém); Mercado Municipal (Loures).

Rede de Escolas UNESCO

Pretende criar uma rede de escolas que partilham os princípios da UNESCO, no desenvolvimento de projetos-piloto, boas-práticas, inovadoras, numa perspectiva interdisciplinar e no respeito pela diversidade numa cidadania participativa e ativa. Há três Agrupamentos de escolas estudando e valorizando o património cultural e imaterial de Loures: Bobadela, José Afonso e João Vilaret.

Rede Portuguesa de Cidades saudáveis

Loures é um dos Municípios da rede Portuguesa de cidades saudáveis visando a realização de ações promotoras da saúde, qualidade de vida e bem-estar das populações.

Rede Territorial Portuguesa das Cidades Educadoras

Loures constitui-se como um dos municípios portugueses inscritos na Rede de Cidades Educadoras. A Câmara Municipal de Loures aderiu em 1997 à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). O Município de Loures coordena o grupo de trabalho “Educação ao longo da vida”.

Revista eLRS – Educação em Loures

Revista dirigida a toda a comunidade educativa. Trata-se de uma publicação municipal, com um conselho editorial constituído por personalidades de referência em diversas áreas conexas, de periodicidade bianual, com uma tiragem de 20 mil exemplares e distribuição gratuita, que se apresenta com o objetivo de se constituir como mais um importante contributo para a reflexão e prática na construção local de uma escola pública de qualidade, democrática e inclusiva.

Saber Envelhecer

A iniciativa Loures Integra, promovida pela Autarquia pretendeu alertar para os direitos das pessoas com deficiência, contando com exposições, animações de leitura, mostra de livros inclusivos, ações nas escolas, e outras iniciativas que procuraram consciencializar para o reconhecimento da diferença. Dirigido à população sénior, este programa desenvolve-se com base em atividades nas áreas da saúde oral, sexualidade, prevenção da doença e dos acidentes domésticos e na vigilância global da saúde do idoso,

com vista a promover a sua qualidade de vida e a participação ativa na comunidade. Uma parceria entre a Câmara Municipal de Loures e a Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa.

Semana da Educação

Constitui-se como uma mostra dos projetos escolares dos agentes educativos do Concelho, permitindo a divulgação e reconhecimento do trabalho que se realiza nas escolas, participando Agrupamentos de Escolas e Escola Não Agrupada, Associações de Pais e Encarregados de Educação e Instituições Particulares de Solidariedade Social com valências educativas.

SAÚDE

Ações de informação na área da promoção da saúde

Com a realização destas sessões, adaptadas à faixa etária do público escolar a que se destinam, são abordadas dimensões como as substâncias psicoativas, a gestão de conflitos, o bullying, a sexualidade, a gravidez, as emoções, adolescência e inteligência emocional.

Apagar o Risco

Através da implementação de dinâmicas de grupo, a Autarquia pretende capacitar os alunos do 3º ciclo e do ensino secundário para as decisões responsáveis acerca da sua sexualidade e dos seus relacionamentos afetivos.

À Roda da Roda

A importância da prática de uma alimentação saudável dá o mote para esta ação, dirigida às crianças do jardim de infância da Rede Pública e da Rede Solidária, bem como aos alunos do 1º ciclo do ensino básico.

Aventura na Cidade

Em parceria com a Arisco – Instituição para a Promoção Social e da Saúde, consiste num projeto de formação de docentes para aplicação em turmas do ensino básico que visa a promoção de competências socioemocionais dos alunos abrangidos.

Contar carneirinhos

Sob a forma de sessões de sensibilização, a Autarquia pretende abordar as consequências da privação do sono e a importância que este tem para um desenvolvimento psicossocial equilibrado e saudável.

Cuidar e Mimar

A Câmara Municipal de Loures, o Hospital Beatriz Ângelo e a Associação Ajuda de Mãe são parceiros neste projeto que tem por objetivo a promoção da Saúde Materna.

Explorar as emoções

Pretende dotar os alunos do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico de um maior conhecimento sobre Emoções, sob a epígrafe “Crianças estáveis...adultos saudáveis”.

Hidroterapia nas Piscinas Municipais

Este projeto, de iniciativa municipal e em parceria com a empresa municipal GesLoures, é destinado aos alunos com necessidades educativas especiais, permitindo-lhes o acesso gratuito às piscinas municipais num processo terapêutico com benefícios para o seu desenvolvimento. Para a sua execução, estão envolvidas as associações humanitárias de bombeiros que asseguram o transporte destes alunos da respetiva escola para as piscinas municipais, bem como as assistentes operacionais em exercício nos Agrupamentos de Escolas a fim da vigilância dos participantes.

Informar para não remediar

Estas sessões são orientadas para a educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico, tendo por finalidade a prevenção do abuso sexual.

Prevenir o *Bullying*

Pretende dotar-se as crianças, nomeadamente as que frequentam a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, de competências para detetar comportamentos abusivos.

Sou único e especial

Dirigido aos alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF), este projeto pretende a prevenção de comportamentos de risco e a promoção de estilos de vida saudáveis.

Trocas e Banhocas

Este projeto contribui para a sensibilização das crianças do jardim de infância e alunos do 1º ciclo do ensino básico sobre a importância da higiene corporal.

Vamos falar de Emoções

Esta atividade tem por objetivo ajudar as crianças do ensino pré-escolar a identificar as suas emoções e as do outro, fazendo-as compreender a ação que exercem sobre o seu comportamento.

DESPORTO

Artes Marciais na Escola

A prática das artes marciais proporciona benefícios físicos e psicológicos, dirigindo-se esta intervenção da Autarquia aos alunos do 2º e 3º ciclos, visando complementar a sua formação técnica e intelectual.

Xadrez na Escola

Este projeto operacionaliza-se através de ações de sensibilização, cursos e torneios de escola, reconhecendo-se a importância da sua base matemática e o estímulo sobre a atenção, memória, criatividade, autocontrolo e autoestima dos seus participantes, para além de inspirar a criação de valores éticos como a disciplina e o respeito pelo outro.

OUTRAS ATIVIDADES

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

O Município é a entidade responsável por assegurar as AAAF – atividades de animação e de apoio à família (prolongamento de horário) para as crianças dos jardins de infância, mediante atribuição de recursos humanos próprios ou estabelecendo parcerias com as associações de pais ou Instituições Particulares de Solidariedade Social.

Atividades de Enriquecimento Curricular

O Município é a entidade promotora das atividades de enriquecimento curricular, através de uma rede de parcerias, designadamente os agrupamentos de escolas, associações de pais, Instituições Particulares de Solidariedade Social e outras entidades. As atividades de enriquecimento curricular visam potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos através da aquisição de novas competências.

Bibliotecas Escolares

Esta Rede conta com 49 bibliotecas em escolas de todos os níveis de ensino. As bibliotecas escolares incutem nos alunos competências para a aprendizagem ao longo da vida, estimulando a sua imaginação e criatividade, contribuindo para o pensamento crítico e sustentabilidade do processo educativo.

CAF – Componente de Apoio à Família

A Componente de Apoio à Família (CAF) é o conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1º Ciclo antes e/ou depois da componente letiva e das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), bem como durante os períodos de interrupção letiva. Reconhecendo a premissa da igualdade no acesso às respostas sociais, o Município celebrou Protocolos de Colaboração com agentes socioeducativos, na sua maioria Associações de Pais e Encarregados de Educação e com

os Agrupamentos de Escolas visando a regulação da utilização das instalações escolares e estabelecendo regras equitativas e de justiça social no acesso dos alunos.

I Encontro Nacional de Bibliotecas Públicas para o Desenvolvimento Sustentável

Foi promovido pela Rede de Bibliotecas Municipais de Loures, na Biblioteca Municipal José Saramago (Loures), irá reunir alguns projetos de bibliotecas públicas nacionais para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável e uma mesa redonda que irá juntar bibliotecários e representantes de entidades públicas ligadas à saúde, emprego e missão social. How libraries can contribute to the United nations 2030 Agenda?

Ensino Articulado

No Concelho de Loures existem 7 Agrupamentos com a oferta de ensino articulado, sendo esta uma forma de frequência do ensino artístico especializado da Música, em que o Conservatório d'Artes de Loures e a escola regular se articulam. Nesta modalidade, o aluno frequenta um plano de estudos especificamente adaptado em que as disciplinas da Música substituem as disciplinas de formação artística da escola regular.

Equipas Multidisciplinares

Por opção da Câmara Municipal de Loures e em articulação com as escolas, os Agrupamentos de Escolas concelhios passaram a estar dotados de equipas formadas por técnicos da Autarquia, distinguindo a resposta educativa concelhia e dotando os estabelecimentos escolares de mais meios e recursos para a promoção do sucesso educativo. Estas equipas são compostas por psicólogos, assistentes sociais, técnicos de animação social e educação social, pautando a sua intervenção para a capacitação dos alunos, acompanhando-os em permanência, sobretudo os que revelam maiores dificuldades de aprendizagem, ou em risco de abandono escolar ou que demonstrem comportamentos de risco. Esta intervenção ajusta as estratégias às características dos alunos e também das respetivas famílias, de acordo com as necessidades dos Agrupamentos de Escolas e em estreita ligação às suas práticas.

Guia de respostas educativas

O Guia de resposta educativas é um documento que apresenta as principais atividades educativas do município. Tem como principal objetivo dar a conhecer essas atividades à comunidade local, nomeadamente às escolas, educadores e professores.

Este guia está disponível para consulta na internet e todos os anos é enviado em suporte de papel/ formato de agenda para as escolas. No nosso entender esta segunda opção deve ser analisada e repensada, uma vez que implica gastos de recursos materiais e financeiros.

Plano de Formação do Pessoal Não Docente

Constituindo-se competência formal da Câmara Municipal, está sempre patente a necessidade e responsabilidade de adequar a formação administrada à ação das assistentes operacionais a fim do bom exercício de funções nos jardins de infância e escolas do ensino básico da Rede Pública concelhia. O processo de qualificação dos equipamentos educativos, a par da predominância do funcionamento em regime normal que no ano letivo 2016/ 2017 se fixou nos 83%, bem como a adoção de um conjunto de metodologias facilitadoras da dinâmica educativa em articulação com as escolas concelhias, têm contribuído expressivamente para a melhoria do sistema público de ensino no Concelho de Loures.

Programa ODS@Loures

Promovido pela Hovione, visa promover o desenvolvimento de projetos que contribuam para os ODS em Loures. Direcionado para as escolas do território visa sensibilizar, incentivar e promover o desenvolvimento de projetos que contribuem para as metas nacionais e internacionais, ao mesmo tempo que promove a mudança de

comportamento e de atitude de cada participante perante as pessoas que interagem consigo, a comunidade onde está inserida, ao meio ambiente que o rodeia e aos ODS.

Rede de cidades inteligentes

Em 2009 foi criada em Portugal a RENER Living Lab (Rede Portuguesa de Cidades Inteligentes) que “integra 43 municípios dispersos pelo território nacional, que actuam como palcos de desenvolvimento e experimentação de soluções urbanas inovadoras em contexto real”, e do qual o Município de Loures é aderente (Rener, 2015).

Redes de desenvolvimento

Loures é um dos municípios que implementa este projeto internacional que visa encorajar ações de educação para o desenvolvimento a nível dos municípios e das associações municipais, apoiando processos de diálogo construtivos e ativos nas suas comunidades e promovendo o cumprimento de compromissos de desenvolvimento internacional.

Rede social

Plataforma de articulação entre vários parceiros públicos e privados com vista à erradicação ou atenuação da pobreza e exclusão social e à promoção do desenvolvimento social.

Seria interessante realizar-se um estudo que permitisse conhecer as atividades de EDS que são realizadas no Concelho de Loures:

- características e natureza
- que temas e objetivos
- que competências desenvolve
- quem as promove

Para realizar um diagnóstico completo em matéria de EDS no Concelho de Loures, para além de identificar e descrever as atividades educativas, também seria importante analisar e avaliar se estas vão ao encontro dos objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 e se os seus agentes educativos estão capacitados para o fazer, quais as suas necessidades de formação e que recursos físicos e financeiros faltam.

De acordo com Ferrão (2020) com os ODS passámos a ter um referencial comum, um dos elementos necessários para a construção de comunidades sustentáveis.

Charles Hopkins, coordenador da UNESCO de EDS e um dos autores da AGENDA 21, aquando do Seminário Eco-Escolas 2020 em Lisboa (59) salientou que a educação é a chave para todos os ODS.

ANEXO 4

Exemplo de documento preparatório do questionário - Categorização e construção dos itens do questionário

Competências		Experiências formativas
CONCEITO	Compreender a filosofia, objetivos e características da EDS. Valores e ética.	Participar em experiências que me permitam: - Compreender os conceitos de EDS/DS e a sua evolução histórica. - Compreender os conceitos de EDS na dimensão ambiental. - Compreender os conceitos de EDS na dimensão social. - Compreender os conceitos de EDS na dimensão económica. - Compreender os conceitos de EDS na dimensão política. - Compreender como se articulam estas quatro dimensões. - Conhecer os ODS. Reflexão sobre a importância da EDS
CONTEXTO	Conhecer e compreender problemas locais e globais que têm impacto no DS.	Participar em experiências que me permitam: - Conhecer os problemas locais ambientais, sociais, económicos e políticos. (separar?) - Conhecer os problemas globais/ internacionais ambientais, sociais, económicos e políticos. - Conhecer a comunidade local (espaços, pessoas e culturas). Causas e consequências para os problemas locais e globais
MÉTODOS	Desenvolver competências em diversos métodos adequados à EDS.	Participar em experiências que me permitam: - Aprender estratégias para a educação de jovens-adultos, adultos, idosos. (são os mais decorados na EDS) - Aprendizagem ao longo da vida (aprender a aprender) - Desenvolver o pensamento crítico - Desenvolver competências de resolução de problemas - Atividades/conhecimento baseado no real e integradas na realidade local - Educação positiva - Ecological and sustainable literacy - Coach - Trabalho em rede (network) - Investigação-ação - Propostas inovadoras e sugerir alternativas para uma sociedade mais sustentável - Meios tecnológicos e plataformas digitais - Sensibilidade e consciência - Trabalho projeto - Trabalho colaborativo - Trabalho em equipa/ grupo - Presentation communication skills - Pensamento/ espírito crítico e reflexivo - Trabalho interdisciplinar - Trabalho em contexto de mudança - Coordenação e equipas - Cidadania ativa - Espírito de iniciativa e empreendedorismo Educação para a participação e aprendizagens críticas e reflexivas. Envolvimento democrático em iniciativas individuais ou coletivas de resolução de problemas que afetam a comunidade
GESTÃO DE CURRÍCULO	Desenvolver competências para implementar a EDS de forma transversal e interdisciplinar. Planificação gestão do currículo	Participar em experiências que me permitam: - Conhecer boas práticas. - Planificar atividades. - Elaborar materiais. - Integrar EDS into school and local curriculum transversalidade, flexibilidade, diferenciação, mobilidade e internacionalização.
POLÍTICA	Conhecer, analisar e refletir sobre as políticas locais, nacionais e globais EDS, iniciativas, referenciais para a qualidade de educação, documentos orientadores, projetos locais e das instituições.	Participar em experiências que me permitam: - Conhecer atores, documentos e estratégias locais, nacionais e internacionais. Local community organisation, Local business, Governmental/national organization or agency, International organization or network Research organization Legislação
COMUNIDADE	Identificar e articular com outros elementos da comunidade (empresas, associações, autarquia, universidades, internacional)	Participar em experiências que me permitam: - Contactar (presencialmente,...) com parceiros. - Partilhar experiências sem hierarquia. - Conviver com... - Apresentar... - Discutir... Interagir com decisores locais Interagir com investigadores e especialistas Comunidade de aprendizagem
INSTITUIÇÕES	Conhecer as instituições e o seu funcionamento. Estabelecer parcerias.	Participar em experiências que me permitam: - Conhecer os agentes educativos e stakeholders, os responsáveis políticos locais, possíveis parceiros de vários setores

Fontes: *Integrating Education for. Sustainable Development. (ESD) in Teacher Education in. South-East Asia. A Guide for Teacher Educators (UNESCO, 2018, p.63); Learning for the future, competencies in education for sustainable development (UNECE, 2012, pp.14,15)*

ANEXO 5

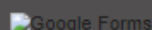
Exemplo de mail enviado para destinatários do questionário

De: **Patrícia Pereira** <patriciapereira.prof@gmail.com>
 Date: quarta, 15/07/2020 às(s) 12:48
 Subject: Estudo sobre necessidades de formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável dos agentes educativos do Concelho de Loures - dissertação de mestrado
 To:

Exmo.(a) Sr.(a) Diretor(a) do Agrupamento de Escolas

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação e Formação, área de Organização e Gestão da Educação e da Formação no Instituto de Educação de Lisboa, venho solicitar a sua colaboração com o **preenchimento deste questionário**, assim como pedir-lhe que **partilhe este mail com todos os agentes educativos do seu Agrupamento** (professores, mediadores, animadores). O principal objetivo é contribuir para o **levantamento de necessidades de formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) dos agentes educativos do Concelho de Loures**.
 O questionário é anónimo e confidencial. O seu preenchimento demora cerca de 10 minutos.

Obrigada pela sua disponibilidade e interesse,
 Com os melhores cumprimentos
 Patrícia Pereira



Convidei-o a preencher um formulário:

LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Caro agente educativo

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação e Formação, área de Organização e Gestão da Educação e da Formação no Instituto de Educação de Lisboa, venho solicitar a sua colaboração com o preenchimento deste questionário. O principal objetivo é contribuir para o levantamento de necessidades de formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) dos agentes educativos do Concelho de Loures.

Uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tem como principais objetivos:

- Aprendizagem ao longo da vida orientada para as dimensões da sustentabilidade (ambiente, sociedade e economia).
- Desenvolvimento de conhecimento, competências, valores e comportamentos que garantam as necessidades e os direitos das gerações do presente e do futuro.

Este estudo pretende contribuir para a qualidade da sua formação, responda com a máxima atenção às questões. O questionário é anónimo e confidencial. O seu preenchimento demora cerca de 10 minutos. Obrigada pela sua disponibilidade e interesse,
 Patrícia Pereira

PREENCHA O FORMULÁRIO

[Criar o seu próprio Formulário do Google](#)

ANEXO 6

Questionário

LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Caro agente educativo

No âmbito da minha dissertação de Mestrado em Educação e Formação, área de Organização e Gestão da Educação e da Formação no Instituto de Educação de Lisboa, venho solicitar a sua colaboração com o preenchimento deste questionário. O principal objetivo é contribuir para o levantamento de necessidades de formação em Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) dos agentes educativos do Concelho de Loures.

Uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) tem como principais objetivos:

- Aprendizagem ao longo da vida orientada para as dimensões da sustentabilidade (ambiente, sociedade e economia).
- Desenvolvimento de conhecimento, competências, valores e comportamentos que garantam as necessidades e os direitos das gerações do presente e do futuro.

Este estudo pretende contribuir para a qualidade da sua formação, responda com a máxima atenção às questões. O questionário é anónimo e confidencial. O seu preenchimento demora cerca de 10 minutos.

Obrigada pela sua disponibilidade e interesse,
Patrícia Pereira

***Obrigatório**

Habilitações literárias *

- ☐ Secundário
- ☐ Bacharelato
- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

Área de formação inicial *

- ☐ Educação/Formação
- ☐ Ambiente/Ecologia
- ☐ Biologia
- ☐ Gestão
- ☐ Economia
- ☐ Política
- ☐ Sociologia
- ☐ Outra

Entidade onde desempenha a sua principal atividade como agente educativo *

- ☐ Escola/Universidade/Centro de formação
- ☐ Câmara Municipal/Junta de freguesia
- ☐ Organização não governamental (ONG)
- ☐ Empresa
- ☐ Outra

A sua atividade como agente educativo *

- ☐ Educador/ Professor/ Formador
- ☐ Diretor de escola/ Coordenador de estabelecimento
- ☐ Coordenador de projetos relacionados com Educação para o desenvolvimento sustentável
- ☐ Técnico de autarquia/ Junta de freguesia
- ☐ Outra

Seguinte

Página 1 de 6

LEVANTAMENTO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL.

Se respondeu "outra" no item anterior, especifique a sua atividade como agente educativo. Caso contrário, avance para o próximo item do questionário.

A sua resposta

Anterior

Seguinte

Página 2 de 6

De seguida apresentamos alguns objetivos de atividades de formação que podem contribuir para o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Indique o seu grau de interesse em participar em atividades de formação com os seguintes objetivos:

Compreender conceitos básicos de Educação para o Desenvolvimento Sustentável, a sua evolução histórica e desenvolver competências gerais em sustentabilidade. *

Pouco interesse 1 2 3 4 5 Muito interesse

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Conhecer e compreender os problemas e as potencialidades ambientais, sociais, económicas e políticas, a nível local, nacional e internacional. *

Pouco interesse 1 2 3 4 5 Muito interesse

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Aprender estratégias, construir materiais e conhecer boas práticas promotoras de Educação para o Desenvolvimento Sustentável. *

Pouco interesse 1 2 3 4 5 Muito interesse

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Desenvolver competências para planificar atividades transversais e interdisciplinares, que promovam uma Educação para o desenvolvimento sustentável. *

Pouco interesse 1 2 3 4 5 Muito interesse

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

[illegible]

De seguida apresentamos vários regimes de formação. Para cada um, indique o seu grau de interesse, tendo em vista o desenvolvimento de competências em Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Presencial *

Pouco interesse 1 2 3 4 5 Muito interesse

☐ ☐ ☐ ☐ ☒

E-learning (sessões online) *

Pouco interesse 1 2 3 4 5 Muito interesse

☐ ☐ ☐ ☐ ☒

B-learning (conjugação de sessões presenciais e sessões online) *

Pouco interesse 1 2 3 4 5 Muito interesse

☐ ☐ ☐ ☐ ☒

Com quem tem interesse em participar numa atividade de formação de Educação para o Desenvolvimento Sustentável?

*

☐ Só colegas da instituição onde desempenha a sua atividade profissional.

☐ Maioritariamente colegas da instituição onde desempenha a sua atividade profissional.

☐ Só com outros elementos da comunidade.

☐ Maioritariamente outros elementos da comunidade.

Anterior Submeter

Página 6 de 6

Disponível em

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSduFhHzf8V4gYpQtETAHi4yyfn8J6wlGI1vSnWLTnB1aWpCLw/viewform?usp=sf_link